



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2018

**Lernstandserhebung Englisch im Kanton Graubünden: Englischkompetenzen
am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe - Schlussbericht zuhanden des
Erziehungs-, Kultur- und Umweltdepartements des Kantons Graubünden**

Bayer, Nicole ; Moser, Urs

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-159010>

Published Research Report

Published Version

Originally published at:

Bayer, Nicole; Moser, Urs (2018). Lernstandserhebung Englisch im Kanton Graubünden: Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe - Schlussbericht zuhanden des Erziehungs-, Kultur- und Umweltdepartements des Kantons Graubünden. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.



**Universität
Zürich^{UZH}**

**Institut für Bildungsevaluation
Assoziiertes Institut der Universität Zürich**

**Lernstandserhebung Englisch im Kanton Graubünden:
Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I**

Schlussbericht zuhanden des Erziehungs-, Kultur- und Umweltdepartements
des Kantons Graubünden

Nicole Bayer & Urs Moser
Zürich, 15. März 2018

Anschrift

Institut für Bildungsevaluation
Assoziiertes Institut der Universität Zürich
Wilfriedstrasse 15
8032 Zürich

Tel.: 043 268 39 60
Fax: 043 268 39 67
www.ibe.uzh.ch

Nicole.Bayer@ibe.uzh.ch, Urs.Moser@ibe.uzh.ch

Inhalt

Management Summary	4
1 Ziele und Fragestellungen	6
2 Lernen von Zweit- und Fremdsprachen im Kanton Graubünden	7
2.1 Sprachlicher Kontext	7
2.2 Lehrplan	10
3 Theoretische Grundlagen	13
3.1 Erste und zweite Fremdsprache	13
3.2 Studien zum Fremdsprachenlernen aus der Schweiz	16
3.3 Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler	18
4 Methode	20
4.1 Instrumente	20
4.2 Durchführung	25
4.3 Stichprobe	25
4.4 Auswertung	28
5 Ergebnisse	33
5.1 Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I	33
5.2 Englischkompetenzen im Vergleich zu den Anforderung des Lehrplans	36
5.3 Englischkompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit angepassten Lernzielen	39
5.4 Die Bedeutung der Sprachregion	41
5.5 Die Bedeutung individueller Merkmale	42
5.6 Die Bedeutung der Immersion	43
5.7 Die Bedeutung des immersiven Unterrichts	44
5.8 Die Bedeutung von Klassengrösse und Mehrklassenunterricht	44
6 Fazit	46
6.1 Zusammenfassung	46
6.2 Diskussion	48
7 Literatur	50

Management Summary

Ziel und Vorgehen

Mit der Lernstandserhebung wurde im Kanton Graubünden überprüft, über welche Englischkompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I verfügen. Einbezogen wurden alle Schülerinnen und Schüler der Real- und Sekundarschulen. Die Englischkompetenzen wurden in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Grammatik erfasst.

Die inhaltliche Grundlage der Testentwicklung und der Beurteilung der Englischkompetenzen bildeten der Lehrplan des Kantons Graubünden und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER). Damit die Ergebnisse mit Bezug zu den Sprachniveaus des GER und zu den Zielen des Lehrplans dargestellt werden konnten, wurde anhand der Testaufgaben ein sogenanntes Standard-Setting mit Fachexperten und Lehrpersonen durchgeführt.

Der Englischunterricht beginnt im Kanton Graubünden in allen drei Sprachregionen in der 5. Klasse der Primarschule. Aufgrund der Mehrsprachigkeit haben die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt allerdings bereits unterschiedliche Spracherfahrungen hinter sich. Sei dies, weil sie in mehrsprachigen Gemeinden aufwachsen, eine zweisprachige Primarschule besuchen oder weil sie über einen Migrationshintergrund verfügen. Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für den Erwerb der Englischkompetenzen wurde bei den Auswertungen speziell berücksichtigt.

Die Stärke der vorliegenden Studie für den Kanton Graubünden liegt ohne Zweifel in der grossen Stichprobe, die nahezu einer Vollerhebung entspricht, weshalb sich die Ergebnisse generalisieren lassen. Eine Stärke liegt auch in der Beurteilung der Kompetenzen aufgrund des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Etwas weniger belastbar sind die Ergebnisse zum Sprechen, weil die Kompetenzen nicht vollständig unabhängig, sondern durch die Lehrpersonen beurteilt wurden.

Ergebnisse

Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I

Nach vier Jahren Englischunterricht erfüllen zwischen 65 und 84 Prozent der Schülerinnen und Schüler die im Lehrplan bis Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I vorgegebenen Kompetenzen. Im Hörverstehen erreichen 69 Prozent Kompetenzen auf mindestens Niveau A2, im Leseverstehen 65 Prozent, im Sprechen 85 Prozent und im Schreiben 84 Prozent. Zwar erreichen nicht alle Schülerinnen und Schüler in Englisch die Lehrplanvorgaben. Es gibt allerdings auch einen Teil von Schülerinnen und Schülern, die in allen vier Bereichen Kompetenzen auf mindestens Niveau B1 verfügen und die Lehrplanvorgaben übertreffen. Dieser Anteil beträgt im Hörverstehen 28 Prozent, im Leseverstehen 29 Prozent, im Schreiben 33 Prozent und im Sprechen 23 Prozent.

Zwischen den Schülerinnen und Schülern der beiden Schultypen zeigen sich deutliche Unterschiede. In der Sekundarschule verfügen im Hörverstehen 84 Prozent, im Leseverstehen 82 Prozent, im Sprechen 93 Prozent und im Schreiben 94 Prozent über Kompetenzen auf mindestens Niveau A2. In der Realschule sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler auf Niveau A2 geringer: Hörverstehen 38 Prozent, Leseverstehen 30 Prozent, Sprechen 69 Prozent und Schreiben 62 Prozent.

Von den Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf (IFmL) erreicht die Mehrheit im Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben Kompetenzen auf Niveau A1. Es gibt jedoch auch Schülerinnen und Schüler, die über Kompetenzen auf Niveau A2 oder Niveau B1 verfügen und damit die Lehrplananforderungen übertreffen.

Die Bedeutung der Sprachregion

Die Sprachregion beziehungsweise die Lehrplanversionen für deutsche, romanische oder italienische Schulen sind für die Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I von untergeordneter Bedeutung. Die Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler der rätoromanischen Sprachregion unterscheiden sich nicht statistisch signifikant von den Mittelwerten der Schülerinnen und Schüler der deutschen Sprachregion. Die Schülerinnen und Schüler der italienischsprachigen Region erreichen leicht tiefere Mittelwerte als jene der deutschsprachigen Region. Einen statistisch signifikanten Unterschied lässt sich jedoch nur für den Bereich Hörverstehen nachweisen.

Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit

Die Mehrsprachigkeit im Kanton Graubünden führt dazu, dass ein Teil der Kinder früh mit einer Zweitsprache konfrontiert werden und mehrsprachig aufwachsen. Die Mehrsprachigkeit in der Primarschule hängt nicht mit den Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I zusammen. Kinder in romanischsprachigen Gebieten lernen Romanisch und Deutsch in der Regel im natürlichen Kontext, beherrschen diese Sprachen in der Regel so, dass sie in beiden Sprachen dem Unterricht folgen können und erreichen gleich gute Englischkompetenzen wie Schülerinnen und Schüler, die erst in der Schule mit einer zweiten Sprache konfrontiert werden. Der frühe oder kindliche Zweitspracherwerb zahlt sich aus.

Auch die Schülerinnen und Schüler, die eine zweisprachige Primarschule besuchen, profitieren von der Immersion und der Mehrsprachigkeit. Sie erwerben ebenfalls eine zweite Landessprache in immersivem Kontext, beherrschen diese Sprachen in der Regel so, dass sie in beiden Sprachen dem Unterricht folgen können und erreichen der Tendenz nach bessere Englischkompetenzen als Schülerinnen und Schüler, die eine einsprachige Primarschule besuchen. Und auch fremdsprachige Schülerinnen und Schüler erreichen bessere Englischkompetenzen als solche, deren Erstsprache der Unterrichtssprache entspricht.

Bedeutung von Klassengrösse und Mehrklassenunterricht

Die Klassengrösse und die Art des Unterrichts (Einzelklassenunterricht vs. Mehrklassenunterricht) hängen nicht mit den Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I zusammen.

1 Ziele und Fragestellungen

Im Kanton Graubünden wird seit dem Schuljahr 2012/13 ab der 5. Klasse der Primarschule Englisch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Mit dem Schuljahr 2016/17 wurde die Umsetzung des Projekts „Einführung Englisch als zweite Fremdsprache“ in der Bündner Volksschule abgeschlossen. In der Botschaft der Regierung an den Grossen Rat (Heft Nr. 10/2007-2008) zur „Teilrevision des Gesetzes für die Volksschulen des Kantons Graubünden (Schulgesetz) und der Vollziehungsverordnung zum Schulgesetz“ vom 27. November 2007 ist eine Evaluation vorgesehen: „Für die Evaluation ist vom zuständigen Departement eine dem Projekt angepasste Lösung zu realisieren“ (Seite 546).

Das Erziehungs-, Kultur- und Umweltsdepartement des Kantons Graubünden (Amt für Volksschule und Sport) hat das Institut für Bildungsevaluation beauftragt, die Evaluation als Lernstandserhebung zur Sprachkompetenz in Englisch durchzuführen. Mit der Lernstandserhebung sollen die Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler in der 2. Klasse der Sekundarstufe I (Real- und Sekundarklassen ohne Untergymnasium) in den drei Sprachregionen nach rund vier Jahren Englischunterricht im Hör- und Leseverständnis, Sprechen und Schreiben sowie in der Grammatik lehrplanbasiert definiert und beurteilt werden.

Mit der Lernstandserhebung sollten zwei Ziele erreicht werden: Erstens die Beschreibung der Englischkompetenzen zuhanden des Erziehungs-, Kultur- und Umweltsdepartements des Kantons Graubünden und zweitens eine Ergebnismeldung für die beteiligten Klassen, die für Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch genutzt werden kann.

Die zweite Zielsetzung wurde in enger Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich und dem Schulinspektorat Graubünden in mehreren sprachregionalen Veranstaltungen für die betroffenen Lehrpersonen und Schulleitungen umgesetzt. Diese Nutzung der Daten für die Unterrichtsentwicklung ist nicht Bestandteil des vorliegenden Berichtes.

Die Lernstandserhebung Englisch wurde in den Monaten Mai und Juni 2017 an allen 2. Klassen der Real- und Sekundarschulen des Kantons Graubünden durchgeführt. Die Ergebnismeldungen der Klassen wurden im September 2017 den beteiligten Lehrpersonen zugestellt.

Der vorliegende Bericht enthält die Beschreibung der Englischkompetenzen auf kantonaler Ebene. Die Darstellung erfolgt jeweils für die gesamte Population, aufgeteilt nach Sekundar- und Realschule sowie für die Schülerinnen und Schüler mit angepassten Lernzielen im Fach Englisch.

Darüber hinaus wurde überprüft, ob es zwischen den drei Sprachregionen Unterschiede in den Englischkompetenzen gibt, wie sich der Besuch einer zweisprachigen Schule auf die Englischkompetenzen auswirkt, ob die Klassengrösse oder der Mehrklassenunterricht für die Englischkompetenzen von Bedeutung sind und welche Bedeutung individuelle Merkmale wie das Geschlecht, die soziale Herkunft und die Kenntnis der Unterrichtssprache für die Englischkompetenzen haben.

Im folgenden Kapitel 2 wird zuerst der sprachliche Kontext beschrieben, in dem das Lernen von Zweit- und Fremdsprachen im Kanton Graubünden stattfindet. Aufgrund der Mehrsprachigkeit im Kanton Graubünden ist es von Interesse, die Englischkompetenzen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Sprachlaufbahnen zu beurteilen. In Kapitel 3 werden relevante Erkenntnisse ausgewählter Studien zum Fremdsprachenlernen mit ähnlichen Fragestellungen zusammengefasst. Diese Erkenntnisse sind ebenfalls bei der Interpretation zu berücksichtigen. Kapitel 4 gibt einen Überblick über die einbezogenen Schülerinnen und Schüler sowie die Methoden der Lernstandserhebung. In Kapitel 5 sind die Ergebnisse dargestellt und Kapitel 6 schliesst den Bericht mit einer Beurteilung der Ergebnisse ab.

2 Lernen von Zweit- und Fremdsprachen im Kanton Graubünden

2.1 Sprachlicher Kontext

Das Erlernen von Fremdsprachen in der Schule ist im Kanton Graubünden durch die Sprachenvielfalt, die Bedrohung der Minderheitensprachen und den gesetzlichen Auftrag zur Erhaltung und Förderung der Minderheitensprachen geprägt.

Sprachenvielfalt

Eine Besonderheit des Kantons Graubünden besteht in der Dreisprachigkeit: Es werden Deutsch, Romanisch (in fünf Idiomen und Rumantsch Grischun) und Italienisch gesprochen. Von den Ende 2015 rund 196'600 im Kanton Graubünden wohnhaften Personen sprechen 64 Prozent Deutsch, 13 Prozent Rätoromanisch, 11 Prozent Italienisch und 13 Prozent andere Sprachen¹.

Das deutschsprachige Gebiet umfasst die von den Walsern besiedelten Hochtäler (Rheinwald, Vals, Safien, Avers, Schanfigg, Prättigau und Davos, die Enklave Obersaxen, das Churer Rheintal, den grössten Teil des Domleschgs sowie das Samnaun) (Lia Rumantscha, 1998, S. 8). Das rätoromanische Sprachgebiet umfasst fünf Regionen mit den entsprechenden Idiomen: Unterengadin und Münstertal (Vallader), Oberengadin (Putèr), Bündner Oberland (Sursilvan), Domleschg und Schams (Sutsilvan), Oberhalbstein und Albulatal (Surmiran) (ebd., S. 7). Mit dem Rumantsch Grischun (RG) wurde eine gemeinsame Schriftsprache entwickelt, die seit 2001 im Kanton Graubünden als romanische Amtssprache genutzt wird, allerdings ohne bislang die fünf Idiome ersetzt zu haben (Solèr, S. 131). Die vier im Süden gelegenen Täler Misox, Calanca, Bergell und Puschlav sind italienischsprachig und kulturell eng mit dem Tessin beziehungsweise mit Italien verbunden (Lia Rumantscha, 1998, S. 7).

Druck auf Minderheitensprachen

Rätoromanisch und Italienisch werden im Kanton Graubünden nur noch von einer Minderheit – rund einem Viertel der Bevölkerung – gesprochen. Insbesondere das Rätoromanische steht unter Druck. Seit Jahrzehnten verliert es konstant an Sprecherinnen und Sprechern. Die Mehrheiten innerhalb des Kantons verschieben sich kontinuierlich, weil das rätoromanische Sprachgebiet Anderssprachige nicht genügend zu integrieren vermag (Lüdi & Werlen, 2005, S. 103).

„Die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte wirken sich erodierend auf die rätoromanische Sprache aus. ... Die negativen wirtschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre in verschiedenen Talschaften Graubündens und die entsprechenden demografischen Konsequenzen (Verlust von Arbeitsplätzen, Abwanderung von rätoromanisch sprechenden Personen bzw. Familien in die meist deutschsprachigen Wirtschaftszentren Graubündens und der Schweiz, Entleerung der rätoromanischen Täler und Schulschliessungen wegen Kindermangel) akzentuieren die schwierige Lage für die Kleinsprache Rätoromanisch“ (Bezzola, 2015).

Gemäss einer Studie über das Funktionieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden gelingt der Umgang mit der Mehrsprachigkeit auf mündlicher Ebene recht gut. Auf der Schriftebene ist

¹ Angaben Ende 2015, Hauptsprache gemäss Strukturhebung 2013 (<https://www.gr.ch/DE/kanton/Seiten/Bevoelkerung.aspx>).

aber eine tendenzielle Zweiteilung der Bündner Sprachenlandschaft feststellbar mit einer klaren Sprachgrenze zwischen einem deutsch und einem italienisch geprägten Raum, wobei das traditionelle romanische Sprachgebiet weitgehend in den deutsch geprägten Raum integriert ist (Gregori, Gross & Todisco, 2011, S. 8). Die italienischsprachigen Talschaften sind von den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen weniger betroffen als die romanischsprachigen Regionen: „Am besten hält sich das Italienische im Misox und Calanca, die nicht nur sprachlich, sondern auch wirtschaftlich und kulturell stark zum gleichsprachigen Tessin hin ausgerichtet sind. Auch das Puschlav orientiert sich sprachlich und kulturell nach Süden, wirtschaftlich ist es aber, wie auch das Bergell, vor allem mit dem deutsch- und romanischsprachigen Norden verbunden“ (ebd., S. 6).

Spracherhaltung

Die Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache ist in der Bundesverfassung verankert (Bundesverfassung, Art. 70, Abs. 5²). Aufgrund des Territorialitäts- oder Sprachgebietsprinzips ist der Kanton Graubünden verpflichtet, zum Schutz der Landessprachen die herkömmliche sprachliche Zusammensetzung der Gebiete zu achten und auf die angestammten sprachlichen Minoritäten Rücksicht zu nehmen (Botschaft der Regierung an den Grossen Rat, 2007, S. 74³). Dementsprechend sind in der Kantonsverfassung der Kanton und die Gemeinden aufgerufen, bei der Festlegung der Amts- und Schulsprache auf die herkömmliche sprachliche Zusammensetzung der Gebiete zu achten und auf die angestammten sprachlichen Minderheiten Rücksicht zu nehmen (Kantonsverfassung Art. 3, Abs. 2 und Abs. 3⁴). Die Umsetzung dieses Anliegens ist im kantonalen Sprachengesetz geregelt. Dessen Zweck (Sprachengesetz Art. 1⁵) ist unter anderem, ...

- a) die Dreisprachigkeit als Wesensmerkmal des Kantons zu stärken;
- b) das Bewusstsein für die kantonale Mehrsprachigkeit individuell, gesellschaftlich und institutionell zu festigen;
- c) die Verständigung und das Zusammenleben zwischen den kantonalen Sprachgemeinschaften zu fördern;
- d) die rätoromanische und die italienische Sprache zu erhalten und zu fördern;
- e) die bedrohte Landessprache Rätoromanisch mit besonderen Massnahmen zu unterstützen;
- f) im Kanton Voraussetzungen für ein Institut für Mehrsprachigkeit zu schaffen.

Die Schule übernimmt in diesem Kontext eine wichtige Funktion, insbesondere für die Stärkung der Dreisprachigkeit und die Förderung der Mehrsprachigkeit. Deshalb sind die Gemeinden verpflichtet, die Schulsprache für den Unterricht in der Volksschule nach den verfassungsrechtlichen Vorgaben und den Grundsätzen des Sprachengesetzes festzulegen (ebd., Art. 18, Abs. 1).

Mehrsprachigkeit

Aufgrund des Kräfteverhältnisses zwischen den Sprachgruppen erklärt sich, dass die Mehrsprachigkeit vor allem von den beiden Minderheiten – und ganz besonders von der rätoromanischen Sprachgruppe – gelebt und praktiziert wird. Im Gegensatz zu den romanischsprachigen Gebieten

² Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand am 1. Januar 2018).

³ Botschaft der Regierung an den Grossen Rat. Heft Nr. 2/2006–2007. 2. Sprachengesetz des Kantons Graubünden (SpG).

⁴ Verfassung des Kantons Graubünden vom 18. Mai 2003/14. September 2003 (Stand am 27. September 2016).

⁵ Sprachengesetz des Kantons Graubünden (SpG) vom 19. Oktober 2006.

setzt sich Italienischbünden aus sprachlich kompakten Territorien zusammen, in denen sich Zugezogene durch den Erwerb der Ortssprache oder des Dialekts gut integrieren (Grünert, 2009, S. 18).

Die Erhaltung der Mehrsprachigkeit war bereits im 19. Jahrhundert ein Anliegen der romanisch-sprechenden Bildungselite, weshalb die Bevölkerung in den romanischen Sprachgebieten nicht nur dem faktischen Druck der deutschsprachigen Mehrheit, sondern auch dem ideellen Druck der romanischen Spracherhaltungsbewegung ausgesetzt ist. Dem Rätoromanischen wird vor allem für die Kommunikation in der Familien- und Dorfgemeinschaft ein hoher Stellenwert eingeräumt, wobei die mit dieser Kleinsprache verbundene Notwendigkeit der Zweisprachigkeit von einigen als Last und von vielen als Bereicherung wahrgenommen wird (Coray, 2009).

Unabhängig davon, wie erfolgreich die Mehrsprachigkeit praktiziert wird, kann vor allem im romanischen Sprachgebiet davon ausgegangen werden,

„dass alle Romanischsprecher – von ganz kleinen Kindern abgesehen – funktional wenigstens zwei- (Romanisch-Deutsch), wenn nicht sogar mehrsprachig sind. Das romanische Stammgebiet ist in eine periphere Berggegend mit alpiner Landwirtschaft, nur punktuell ausgebautem Tourismus und voll in den deutschsprachigen Kultur- und Wirtschaftsraum integriert. ... Die heutige Zweisprachigkeit Romanischbündens ist hauptsächlich auf diese Einbindung, auf die Zuwanderung anderssprachiger Personen und auf die parallele Abwanderung vieler romanischsprachiger Einwohner zurückzuführen“ (Solèr, 2008, S. 131).

Die sprachliche Sozialisation der Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich je nach Wohnort. Während ein grosser Teil der Schülerinnen und Schüler aus dem rätoromanischen Sprachgebiet mehrsprachig aufwächst, ist der grosse Teil der Schülerinnen und Schüler aus dem deutsch- und italienischsprachigen Gebiet bis zum Schuleintritt nur mit einer Sprache konfrontiert.

Festlegung der Schulsprache

Die Festlegung der Schulsprache erfolgt analog zur Festlegung der Amtssprache. Dabei ist entscheidend, ob es sich um eine *einsprachige* oder um eine *mehrsprachige* Gemeinde handelt. Für diese Unterscheidung ist der prozentuale Anteil der angestammten, das heisst traditionellen Sprachgemeinschaft relevant⁶. Gemeinden mit einem Anteil von mindestens 40 Prozent von Angehörigen der rätoromanischen beziehungsweise italienischen Sprachgemeinschaft gelten als rätoromanischsprachig beziehungsweise italienischsprachig, solche mit einem Anteil zwischen 20 und 40 Prozent als mehrsprachig (Sprachengesetz, Art. 16).

Gemäss dem Sprachengesetz erfolgt in *einsprachigen* Gemeinden „der Unterricht in der Erstsprache in der Amtssprache der Gemeinde“, also in Deutsch, Rätoromanisch oder Italienisch. Die Gemeinden sorgen dafür, dass die Erstsprache auf allen Schulstufen besonders gepflegt wird (ebd., Art. 19, Abs. 1). In *mehrsprachigen* Gemeinden erfolgt „der Unterricht in der Erstsprache in der angestammten Sprache“ (ebd., Art. 20, Abs. 1), folglich ebenfalls in den angestammten Sprachen Rätoromanisch beziehungsweise Italienisch.

Allerdings kann die Regierung in *mehr- und deutschsprachigen* Gemeinden auf Antrag der Gemeinde im Interesse der Erhaltung der angestammten Sprache die Führung einer zweisprachigen Volksschule bewilligen (ebd., Art. 20, Abs. 2). Zudem sind Gemeinden mit einem Anteil von min-

⁶ Angaben Ende 2015, Hauptsprache gemäss Strukturerhebung 2013 (<https://www.gr.ch/DE/kanton/Seiten/Bevoelkerung.aspx>).

destens 10 Prozent von Angehörigen einer angestammten Sprachgemeinschaft verpflichtet, während der obligatorischen Schulzeit Rätoromanisch oder Italienisch anzubieten (ebd., Art. 20, Abs. 3).

Zweisprachige Schulen

Die Mehrsprachigkeit zeigt sich auch in der Organisation der einsprachigen romanischen Schulen, die eigentlich auch zweisprachige Schulen sind. In der Regel wird in diesen Schulen der Unterricht in der Primarschule auf Romanisch angeboten, was für Kinder, die zu Hause eine andere Sprache als Romanisch sprechen einer totalen Immersion⁷ entspricht (Gregori, Gross & Todisco, 2011, S. 12f.). Auf der Sekundarstufe I ist die Unterrichtssprache Deutsch, damit die Schülerinnen und Schüler besser auf den Unterricht im Rahmen der beruflichen Bildung oder am Gymnasium vorbereitet werden. Demgegenüber erfolgt der Unterricht im Fach Romanisch und in rund einem Drittel der Themen aus den Bereichen „Mensch und Umwelt“ sowie „Musische Fächer“ auf Romanisch (Lektionentafel Sekundarstufe I, ab Schuljahr 2015/16, Erläuterungen Punkt 4).

Zweisprachigkeit bedeutet im schulischen Kontext, dass zwei Sprachen als Schulsprache gelten: Romanisch und Deutsch oder Italienisch und Deutsch. Zweisprachige Schulen eignen sich für Schulen von Sprachgrenzgemeinden sowie für deutschsprachige Schulen. Sie sind vor allem dort sinnvoll, wo einsprachige Schulen den sprachlichen Voraussetzungen vor Ort und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nicht mehr zu entsprechen vermögen (Simmen, 2015). Dementsprechend liegt die grosse Mehrheit der zweisprachigen Schulen im romanischen Sprachgebiet oder in Sprachgrenzgebieten. Im italienischsprachigen Kantonsgebiet gibt es nur eine zweisprachige Schule, jene in Maloja. Die anzahlmässig grösste Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus zweisprachigen Schulen stammt aus den zweisprachigen Klassen der Stadtschule Chur.

2.2 Lehrplan

Lehrplanversionen

Die Dreisprachigkeit und die Massnahmen zur Erhaltung der angestammten Sprachen spiegeln sich in drei Lehrplanversionen, die sich – entsprechend den gesetzlichen Vorgaben – vor allem in Bezug auf die Schulsprache und die Einführung der Fremdsprachen unterscheiden. In Tabelle 1 sind die durch die Lehrplanversionen möglichen Sprachlaufbahnen dargestellt, wobei die Darstellung aufgrund von Ausnahmegewilligungen nicht abschliessend ist.

In *einsprachigen* Gemeinden erfolgt der Unterricht in der angestammten Sprache. Ab der 3. Klasse wird als erste Fremdsprache eine weitere im Kanton gesprochene Landessprache unterrichtet. In *mehrsprachigen* Gemeinden erfolgt der Unterricht ebenfalls in der angestammten Sprache, wobei die Regierung auf Antrag der Gemeinde im Interesse der Erhaltung der angestammten Sprache die Führung einer zweisprachigen Volksschule bewilligen kann. In *zweisprachigen* Schulen wird in einzelnen Fächern ab der 1. Klasse immersiv unterrichtet, entweder Romanisch/Deutsch oder Italienisch/Deutsch. In zweisprachigen Schulen mit deutschsprachigem Lehrplan wird ab der 3. Klasse Italienisch als zweite Fremdsprache unterrichtet.

⁷ Die herkömmliche sogenannte „romanischsprachige Schule“ wird seit jeher im Sinne einer „totalen Immersion“ zweisprachig geführt. Auf eine vorwiegend romanischsprachig geführte Primarstufe (mit wenig Deutsch) folgt eine vorwiegend deutschsprachige Sekundarstufe I (mit wenig Romanisch). (Richtlinien zur zweisprachigen Führung von Schulen oder einzelnen Klassenzügen im Sinne einer partiellen Immersion, Art. 2, Abs. 2).

Die in Tabelle 1 aufgeführten Optionen entsprechen unterschiedlichen Sprachlaufbahnen der Schülerinnen und Schüler, die bei der Interpretation der Ergebnisse der Lernstandserhebung berücksichtigt werden sollten. Aufgrund der Mehrsprachigkeit und den damit verbundenen Möglichkeiten der Förderung und Erhaltung der Mehrsprachigkeit unterscheiden sich die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit den drei Landessprachen.

Tabelle 1: Fremdsprachen und Immersionsunterricht im Kanton Graubünden, aufgeteilt nach den drei Lehrplanversionen während der Primarschule

	Lehrplan ...					
	für deutschsprachige Schulen		für romanischsprachige Schulen		für italienischsprachige Schulen	
	Einsprachige Schulen	Zweisprachige Schulen	Einsprachige Schulen	Zweisprachige Schulen	Einsprachige Schulen	Zweisprachige Schulen
Unterrichtssprache	D	D	R	R	I	I
1. Klasse		R oder I _(Immersion)		D _(Immersion)		D _(Immersion)
2. Klasse		R oder I _(Immersion)		D _(Immersion)		D _(Immersion)
3. Klasse	I oder R	R oder I _(Immersion)	D	D _(Immersion)	D	D _(Immersion)
4. Klasse	I oder R	R oder I _(Immersion)	D	D _(Immersion)	D	D _(Immersion)
5. Klasse	I oder R, E	R oder I _(Immersion) ^a E	D, E	D _(Immersion) ^a E	D, E	D _(Immersion) ^a E
6. Klasse	I oder R, E	R oder I _(Immersion) ^a E	D, E	D _(Immersion) ^a E	D, E	D _(Immersion) ^a E

Erwerb von Zweitsprachen und Erlernen von Fremdsprachen

Die Mehrsprachigkeit im Kanton Graubünden führt dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler je nach Gemeinde die zweite Sprache entweder im natürlichen Kontext als Zweitsprache aneignen oder sie in der Schule als Fremdsprache lernen (vgl. Abschnitt 3.1).

Kinder in romanischsprachigen Gebieten lernen Romanisch und Deutsch in der Regel eher im natürlichen Kontext, während Kinder in deutschsprachigen oder in italienischsprachigen Gemeinden die zweite Landessprache als Fremdsprache erlernen. Kinder, die in zweisprachigen Schulen unterrichtet werden, profitieren ebenfalls vom immersiven Unterricht und dem Erwerb der zweiten Landessprache als Zweitsprache. Der Übergang zwischen dem Erwerb der zweiten Landessprache als Zweitsprache oder dem Erlernen als Fremdsprache ist fließend.

Die curricularen Vorgaben für das Erlernen der zweiten Landessprache (erste Fremdsprache) im schulischen Kontext unterscheiden sich zudem je nach Lehrplanversion.

Alle Schülerinnen und Schüler werden spätestens ab der 3. Klasse in einer Landessprache als erste Fremdsprache unterrichtet. Schülerinnen und Schüler in mehrsprachigen Gemeinden, die eine zweisprachige Schule führen, lernen die erste Fremdsprache im schulischen Kontext im Rahmen des immersiven Unterrichts bereits ab der 1. Klasse. Der Unterricht in Englisch beginnt in allen Regionen in der 5. Klasse der Primarschule.

Auf der Primarstufe werden an den deutschsprachigen Schulen ab der 3. Klasse zwei Lektionen Italienisch oder Romanisch angeboten. Allerdings ist es auch möglich, bereits ab der 1. Klasse zwei Lektionen Romanisch zu unterrichten. An den romanischsprachigen Schulen werden in der 3. Klasse zwei Lektionen Deutsch, in der 4. und 6. Klasse vier Lektionen Deutsch und in der 5. Klasse fünf Lektionen Deutsch angeboten. An den italienischsprachigen Schulen sind in der 3. und

4. Klasse zwei Lektionen, in der 5. und 6. Klasse drei Lektionen Deutsch vorgesehen. In allen Schulen werden in der 5. und 6. Klasse zwei Lektionen Englisch angeboten (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Lektionentafel für Fremdsprachen (nur Pflichtfach) im Schuljahr 2016/17

	deutschsprachige Schulen			romanischsprachige Schulen		italienischsprachige Schulen	
Primarschule	I/R	R	E	D	E	D	E
1. Klasse		2					
2. Klasse		2					
3. Klasse	2	2		2		2	
4. Klasse	2	2		4		2	
5. Klasse	2	2	2	5	2	3	2
6. Klasse	2	2	2	4	2	3	2
Sekundarstufe I							
1. Klasse	3	3	4	4	4	4	3
2. Klasse	3	3	3	5	3	4	4
3. Klasse	3	3	3	4	3	4	3
Total	17	21	14	28	14	22	14

Auf der Sekundarstufe I wird weiterhin nach der jeweiligen Lehrplanversion für deutsch-, romanisch- beziehungsweise italienischsprachige Schulen unterrichtet. Die bereits auf der Primarschule gelehrt Fremdsprachen werden weitergeführt und allenfalls durch Französisch und eine weitere Landessprache (Italienisch oder Rätoromanisch) als Wahlfach ergänzt.

An deutschsprachigen Schulen werden drei Lektionen Romanisch oder Italienisch angeboten. In den romanischsprachigen Schulen werden in der 1. und 3. Klasse der Sekundarstufe I vier Lektionen, in der 2. Klasse fünf Lektionen Deutsch angeboten. In den italienischsprachigen Schulen werden vier Lektionen Deutsch angeboten. Zudem ist es in allen Schulen möglich, eine dritte Landessprache als Wahlfach zu belegen. Dazu sind in der 1. und 2. Klasse der Sekundarstufe I drei Lektionen und in der 3. Klasse drei bis fünf Lektionen vorgesehen. In den italienischsprachigen Schulen der Sekundarstufe I werden in der 1. Klasse drei Lektionen, in der 2. und 3. Klasse vier Lektionen Englisch unterrichtet. Im Einzelfall können Fremdsprachen abgewählt werden. Es ist möglich, in der 1. Realklasse nur eine Fremdsprache zu belegen und ab der 2. Realklasse keine Fremdsprache mehr zu besuchen (vgl. Tabelle 2).

Für alle Schülerinnen und Schüler ist das Unterrichtsangebot in Englisch gleich. Das Erlernen der ersten Fremdsprache unterscheidet sich hingegen sowohl aufgrund des Kontextes, in dem die Sprache erlernt wird, als auch aufgrund der Anzahl Lektionen, die angeboten werden. Während von der 1. bis zur 9. Klasse in romanischsprachigen Schulen gesamthaft 28 Wochenlektionen Deutschunterricht angeboten werden, sind es in deutschsprachigen Schulen in der Regel 17 Wochenlektionen Italienischunterricht (Tabelle 2). Diese individuell unterschiedlichen Sprachlaufbahnen gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

3 Theoretische Grundlagen

3.1 Erste und zweite Fremdsprache

Nationales Sprachenkonzept

Im Frühjahr 2004 hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eine nationale Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts in der Schweiz verabschiedet (EDK, 2004). Zusammen mit den Bestimmungen im HarmoS-Konkordat (EDK, 2007) und den 2011 freigegebenen nationalen Bildungszielen (EDK, 2011) ergibt sich das eigentliche nationale Sprachenkonzept. Die wichtigsten Inhalte dieses Konzeptes sind:

- Die erste Fremdsprache wird spätestens ab dem 5. Jahr der obligatorischen Schule* und die zweite Fremdsprache spätestens ab dem 7. Jahr* unterrichtet. Gelernt werden eine zweite Landessprache und Englisch. Der Kanton Tessin kennt mit drei obligatorischen Fremdsprachen sein eigenes Modell.
- Damit verbunden wird die Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts zur Erreichung klar definierter Ziele. Diese werden über nationale Bildungsziele per Ende des 8. und 11. Jahres der obligatorischen Schule* für zwei Sprachen vorgegeben.
- Die Einstiegsfremdsprache ist regional koordiniert.

Das Modell 5/7* ist im Schuljahr 2015/2016 in der grossen Mehrheit der Kantone umgesetzt.

*Es werden die Jahre der obligatorischen Schule CH gezählt (1–11). Darin enthalten sind zwei Jahre Kindergarten oder die ersten beiden Jahre einer Eingangsstufe (1. und 2. Jahr).

Im Kanton Graubünden wird das nationale Sprachenkonzept seit dem Schuljahr 2012/13 umgesetzt und spätestens ab der 3. Klasse der Primarschule eine zweite Landessprache und ab der 5. Klasse Englisch als zweite Fremdsprache unterrichtet.

Zweitsprache und Fremdsprache

Aufgrund der Sprachenvielfalt im Kanton Graubünden sind viele Kinder sehr früh mit einer zweiten Sprache konfrontiert oder wachsen zweisprachig auf. Wird eine zweite Sprache im immersiven, natürlichen Kontext erlernt (das heisst in einer Region, wo die Zielsprache von einer grossen Mehrheit der Bevölkerung als Erstsprache gesprochen wird), dann wird diese Sprache auch als *Zweitsprache* bezeichnet. Demgegenüber wird der Begriff *Fremdsprache* verwendet, um Sprachen zu bezeichnen, die ausserhalb der Regionen, in denen sie gesprochen werden, und hauptsächlich im schulischen Kontext erlernt werden (Lambelet & Berthele, 2014, S. 8).

Je nach Situation kann das Lernen der zweiten Landessprache für ein Kind im Kanton Graubünden als *Erwerb einer Zweitsprache* oder als *Erlernen einer Fremdsprache* bezeichnet werden. Ein grosser Teil der Kinder in Chur lernt die rätoromanische Sprache erst im *Fremdsprachenunterricht in der Schule*. Ein grosser Teil der Kinder in St. Moritz begegnet der rätoromanischen und deutschen Sprache hingegen sehr früh im Alltagsleben und erwirbt die Zweitsprache im *natürlichen Kontext*. Auch bei Kindern, die beim Eintritt ins Bildungssystem erstmals mit der Umgebungssprache konfrontiert werden, spricht man von natürlichem oder ungesteuertem Zweitspracherwerb. Diese Art des Zweitspracherwerbs geschieht durch den Umgang mit der neuen Sprache im neuen Umfeld und hat, obwohl es sich um ein schulisches Umfeld handelt, nichts mit dem eigentlichen schulischen Lernen von Fremdsprachen zu tun (Weskamp, 2007).

Grundsätzlich gilt es zu berücksichtigen, dass die Unterscheidung zwischen dem Erlernen von Fremdsprachen im schulischen Kontext und dem Erwerb von Zweitsprachen im natürlichen Kontext nicht als absolut dichotomisch aufgefasst werden kann. Im Kanton Graubünden ist von vielfältigen Zwischenformen auszugehen, die in Bezug auf Quantität und Qualität des Kontakts mit der zweiten Sprache sehr unterschiedlich ausfallen (Lambelet & Berthele, 2014, S. 8).

Zweitspracherwerb

Im Vergleich zu anderen Kantonen profitieren im Kanton Graubünden mehr Schülerinnen und Schüler vom Zweitspracherwerb. Je nach Alter der Kinder beim Zweitspracherwerb führt dies zu unterschiedlichen Vorteilen beim Erlernen der Zweitsprache. Der *frühe sukzessive Spracherwerb im Alter von 3 bis 5 Jahren* ähnelt dem Erstspracherwerb in seinen Mechanismen und Abläufen stark (Meisel, 2004). Das Kind fasst einzelne Phrasen auf, konzentriert sich auf einfache grammatikalische Konstruktionen und vergrössert mit der Zeit seinen Wortschatz und seine Grammatik (Baker & Prys Jones, 1998). Trotzdem findet nur selten ein Transfer grammatischer Formen und Wortfolgen der Erstsprache in die Zweitsprache statt, während das sogenannte Borrowing – die Einbettung lexikalischer Einheiten der ersten Sprache in die Satzstruktur der anderen Sprache – recht häufig ist (Meisel, 2004).

Beginnt der Erwerb der zweiten Sprache zwischen dem fünften und dem zehnten Lebensjahr, so spricht man vom *kindlichen Zweitspracherwerb*. Dabei handelt es sich um eine Mischung von kindlichem Erstspracherwerb und erwachsenem Zweitspracherwerb. Häufig kann ein Transfer erstsprachlicher Strukturen wie Aussprache, Grammatik, Lexikon, Semantik sowie Pragmatik in die Zweitsprache beobachtet werden (Rauch, 2007). Damit sich diese Kinder der grammatikalischen Strukturen und Gesetzmässigkeiten der Zweitsprache bewusst werden und sie auf gleichem Niveau wie monolinguale Kinder erwerben können, sind sie zusätzlich auf einen sprachlich instruktiven Input – wie beim klassischen Fremdsprachenlernen – angewiesen (Penner, 2003).

Wie der Zweitspracherwerb verläuft und welche Zweitsprachkompetenz erreicht wird, hängt entscheidend vom Beginn, von der Dauer, von der Intensität des Kontakts mit der Zweitsprache und von weiteren Faktoren ab (Rauch, 2007). Grundsätzlich gilt: je früher, je länger und je intensiver umso besser. Allerdings nur unter der Bedingung des ungesteuerten Zweitspracherwerbs in Lebenssituationen, in denen Lernende Zugang zu grossen Mengen an natürlichem Input haben (Singleton & Ryan, 2004).

Fremdsprachenlernen

Im Auftrag von Bund und Kantonen verfasste das Danish Clearing House der Universität Aarhus (Dyssegaard, Egeberg, Sommersel, Steenberg & Vestergaard, 2015) einen Review über 43 ausgewählte, qualitativ gute Studien aus aller Welt zum Thema Fremdsprachenlernen. Im Zentrum des Reviews steht das Erlernen einer zweiten Fremdsprache (L3). Im Kanton Graubünden ist das für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler Englisch. Da die Fragestellungen in den einzelnen Studien sehr unterschiedlich sind, waren nur einzelne allgemeine Erkenntnisse möglich (ebd., S. 152).

Ein Ergebnis des Reviews hält fest, dass Schülerinnen und Schüler, die in einem Immersionsprogramm bereits zwei Sprachen lernen (L1 und L2), diese altersgemäss entwickeln, auch wenn sie daneben noch eine weitere Fremdsprache (L3) lernen. Sie sind dadurch nicht überfordert oder überlastet. Bezogen auf die geeignete Didaktik werden zwei Faktoren als relevant bezeichnet: gut ausgebildete Lehrpersonen und regelmässige direkte Rückmeldungen zum Lernstand.

Auch zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, die erst später mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnen, jene überholen, die bereits früher mit dem Erlernen derselben Fremdsprache begonnen haben. Voraussetzung dabei ist, dass die älteren Schülerinnen und Schüler insgesamt die

gleiche Anzahl Unterrichtslektionen erhalten wie die jüngeren bis zum Zeitpunkt der Messung (ebd., S. 152f.).

Laut Denzler und Wolter (2015) darf angenommen werden, dass ältere Schülerinnen und Schüler in jedem Fach ein höheres Lerntempo zeigen als jüngere. Auf die Idee, aus diesem Grund beispielsweise mit dem Mathematikunterricht bis in die 7. Klasse zu warten, komme deswegen niemand. Im Review wird zudem dargelegt, dass grosse Unsicherheiten bestehen, welche weiteren Faktoren neben Alter und Anzahl Unterrichtslektionen welchen Einfluss auf das Erlernen von Fremdsprachen haben. Als sicheres Ergebnis gilt hingegen, dass hohe Kompetenzen in der L1 und der L2 einen positiven Einfluss auf das Erlernen einer zweiten Fremdsprache (L3) haben.

Alter und schulisches Fremdsprachenlernen

Das Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg hat einen Überblick zum Stand der Forschung „Alter und schulisches Fremdsprachenlernen“ veröffentlicht (Lambelet & Berthele, 2014). In diesem Überblick werden sowohl Erkenntnisse zum frühen Fremdsprachenlernen dargestellt als auch methodische Schwierigkeiten beim Überprüfen von Alterseffekten diskutiert.

Die Autoren weisen darauf hin, dass bei Studien zum Altersfaktor häufig unzureichend zwischen der Frage nach der *maximal erreichten Kompetenz* in der Fremdsprache und der Frage nach der *Lerngeschwindigkeit* unterschieden wird. Je nach Fragestellung führen die Studien zu unterschiedlichen Resultaten: „Während vieles darauf hindeutet, dass ältere Lernende Zweit- und Fremdsprachen (oder gewisse Aspekte derselben) schneller lernen als jüngere, zeigt sich aber auch, dass die durchschnittlichen maximal erreichbaren Kompetenzen höher sind, wenn der Lernprozess früher einsetzt, zumindest in natürlichen Kontexten der Sprachaneignung“ (ebd., S. 2).

Neben der Unterscheidung zwischen maximal erreichter Kompetenz und Lerngeschwindigkeit gibt es weitere methodische Schwierigkeiten, um Effekte des frühen Fremdsprachenlernens nachzuweisen. Der Altersfaktor lässt sich kaum von anderen Einflussgrössen trennen, beispielsweise von der Gesamtmenge und der Qualität des sprachlichen Inputs oder von der Unterrichtsdauer in der Zielsprache. Unbestritten ist, dass die Quantität und Qualität des Lehr-Lern-Prozesses bekannte Einflussfaktoren für jegliches Sprachenlernen sind, sowohl beim Erwerb der ersten und der zweiten Fremdsprache als auch im natürlichen oder gesteuerten Kontext (ebd., S. 47f.). Zudem spielt das Alter in einigen sprachlichen Bereichen offensichtlich eine wichtigere Rolle als in anderen (ebd., S. 28).

Alterseffekte hängen auch davon ab, ob der Fremdspracherwerb in einem natürlichen ungesteuerten oder in einem schulischen gesteuerten Kontext stattfindet (ebd., S. 10f.). In einer Migrationssituation ist es durchaus von Vorteil, wenn ein Individuum möglichst früh immigriert, damit es in der Sprache des Aufnahmelandes ein hohes Kompetenzniveau erreicht. Gleichwohl haben ältere Zweitsprachenlernende einen Vorteil in Bezug auf die Lerngeschwindigkeit. Und auch im schulischen Kontext zeigt sich der gleiche Startvorteil für ältere Schülerinnen und Schüler. Sie lernen schneller als jüngere. Ein Ein- oder Überholen wird in den momentan verfügbaren Studien jedoch nicht nachgewiesen (ebd., S. 56).

Englisch lernen im Kanton Graubünden

Während die zweite Sprache im Kanton Graubünden je nach Kontext als Zweitsprache oder als Fremdsprache erlernt wird, lernen fast alle Schülerinnen und Schüler Englisch als Fremdsprache im schulischen Kontext. Die Voraussetzungen unterscheiden sich aber für die Schülerinnen und Schüler, je nachdem, ob sie die zweite Landessprache als Zweitsprache erwerben oder als Fremdsprache in der Schule erlernen.

3.2 Studien zum Fremdsprachenlernen aus der Schweiz

Kanton Zürich 2014

Eine in der Schweiz medial vielbeachtete Studie zum Fremdsprachenlernen hat Pfenninger (2014) verfasst. Darin wurden die Schreibkompetenzen in Deutsch und Englisch sowie die Grammatikkompetenzen in Englisch von $n = 200$ Schülerinnen und Schülern des Kantons Zürich nach einem halben Jahr (T1) und am Ende des Langgymnasiums (T2) erfasst. Die Schülerinnen und Schüler teilten sich dabei in zwei vom Alter her vergleichbare Gruppen auf (je $n = 100$). Eine Gruppe erhielt Englischunterricht ab der 2. Klasse der Primarschule, die andere ab der 1. Klasse der Sekundarstufe I. Entsprechend den beiden Gruppen lag das Interesse der Studie beim unterschiedlichen Alter zu Beginn des Fremdsprachenlernens. Zudem wurde der Zusammenhang zwischen den Schreibkompetenzen in Deutsch und Englisch überprüft.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler, die erst auf der Sekundarstufe I Englischunterricht erhielten, nach einem halben Jahr im Langgymnasium in den meisten untersuchten Schreibkriterien über vergleichbare Kompetenzen verfügten wie jene, die zu diesem Zeitpunkt bereits ab der 2. Klasse der Primarschule und somit über fünfeinhalb Jahre Englischunterricht hatten (ebd., S. 8f.). Zudem wurden bei Schülerinnen und Schülern mit spätem Beginn des Englischunterrichts bessere Schreibkompetenzen in Deutsch nachgewiesen. In der Grammatik liessen sich zwischen den beiden Gruppen keine Unterschiede nachweisen. Zum zweiten Testzeitpunkt am Ende des Langgymnasiums wurden zwischen den beiden Gruppen bei den Schreibkompetenzen in Deutsch und in Englisch keine Unterschiede festgestellt; in der Grammatik zeigte sich ein leichter Vorteil für die Schülerinnen und Schüler mit spätem Beginn des Englischunterrichts.

Die Ergebnisse zeigen ausserdem, dass die Schreibkompetenzen in Deutsch einen stärkeren Einfluss auf die Schreibkompetenzen in Englisch haben als der unterschiedliche Beginn des Englischunterrichts. In den meisten untersuchten Schreibkriterien besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den Deutsch- und den Englischkompetenzen. Dies gilt für beide Testzeitpunkte und für beide Gruppen (ebd., S. 10f.). Als mögliche Erklärung für die nicht vorhandenen Unterschiede in den Schreib- und Grammatikkompetenzen in Englisch zum ersten Testzeitpunkt zieht Pfenninger auch die unterschiedliche Didaktik des Englischlernens auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I beziehungsweise am Langgymnasium heran (ebd., S. 12). Im Englischunterricht auf der Primarstufe steht das implizite und auf Kommunikation ausgelegte Lernen im Vordergrund. Schreiben und Grammatik gelten als weniger zentral.

Zentralschweiz 2016

Im Frühsommer 2015 wurden die Fremdsprachenkompetenzen in der Bildungsregion Zentralschweiz am Ende der 6. Klasse in Französisch, am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I in Französisch und Englisch erfasst (Peyer, Andexlinger, Kofler & Lenz, 2016). Im Zentrum der Erhebung standen die Französischkompetenzen am Ende der Primarstufe und ein Jahr vor dem Ende der obligatorischen Schulzeit (Erreichung der Lehrplanziele) sowie die unterschiedlichen Unterrichtsmodelle (Französisch ab 5. Klasse bzw. ab 7. Klasse, unterschiedliche Anzahl Wochenlektionen) in den Kantonen Luzern, Nidwalden, Obwalden, Schwyz, Uri und Zug. Grundsätzlich wird in diesen Kantonen Englisch als erste Fremdsprache ab der 3. Klasse und Französisch als zweite Fremdsprache ab der 5. oder 7. Klasse unterrichtet.

Die Stichprobe der 6. Klassen umfasste $n = 1508$ Schülerinnen und Schüler (Sprechen $n = 600$). Die Stichprobe der 2. Klasse der Sekundarstufe I in Französisch umfasste je nach Kompetenzbereich von $n = 956$ im Sprechen bis zu $n = 2412$ Schülerinnen und Schüler im Hörverstehen. Die Stichprobe in Englisch umfasste $n = 1273$ Schülerinnen und Schüler im Leseverstehen und $n = 794$

im Schreiben (ebd., S. 10). In den Stichproben der 2. Klassen der Sekundarstufe I befinden sich keine Schülerinnen und Schüler der Untergymnasien.

Beim Vergleich der Kompetenzen in Französisch mit den Lehrplanzielen zeigt sich, dass am Ende der 6. Klasse erst gut ein Drittel der Schülerinnen und Schüler im Hörverstehen, Schreiben und Sprechen die Lehrplanziele (GER-Niveau A1.2) erreicht (ebd., S. 52), im Leseverstehen sind es etwas mehr als die Hälfte. Allerdings hängen die Ergebnisse von der Anzahl Unterrichtslektionen ab. Schülerinnen und Schüler, die mehr Unterrichtslektionen in Französisch erhalten, erreichen auch bessere Ergebnisse im Sprechen: Der Anteil, der die Lehrplanziele erreicht, steigt von rund einem Drittel auf gut die Hälfte.

Am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I erreicht ebenfalls rund ein Drittel die Lehrplanziele für Leseverstehen und Schreiben in Französisch. Im Hörverstehen und im Sprechen gelingt dies hingegen nur einer kleinen Minderheit (ebd., S. 53). Auch hier bestehen Unterschiede zwischen den Regionen. Schülerinnen und Schüler aus Regionen mit mehr Unterrichtslektionen in Französisch erreichen im Schreiben mehrheitlich bereits am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I die Lehrplanziele für das Ende der obligatorischen Schulzeit. In Englisch (Leseverstehen und Schreiben) erreichen hingegen jeweils rund zwei Drittel die Lehrplanziele für das Ende der obligatorischen Schulzeit bereits am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I.

Die Unterschiede zwischen den Kompetenzen in Englisch und Französisch am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I sind insbesondere im Hinblick auf die national festgelegten Bildungsziele von Interesse (EDK, 2011). Die nationalen Bildungsziele am Ende der obligatorischen Schulzeit sind in der ersten und in der zweiten Fremdsprache – trotz unterschiedlicher Anzahl Lektionen – die gleichen (ebd., S. 7). Die Autoren erklären die Unterschiede in den erreichten Kompetenzen mit der deutlich geringeren Unterrichtszeit in Französisch (rund 40 Prozent mehr Lektionen für Englisch als für Französisch) und äussern Zweifel an der Erreichbarkeit der gleichen Kompetenzen in der ersten und zweiten Fremdsprache bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit (Peyer et al., 2016, S. 53).

Kanton Thurgau 2016

Im Kanton Thurgau wurden 2013 und 2015 Erhebungen der Englischkompetenzen jeweils am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I durchgeführt (Steidinger & Marques Pereira, 2016). Bei der Erhebung 2013 wurden Schülerinnen und Schüler der 2. Klasse der Sekundarstufe I einbezogen, die die Primarschule ohne Englischunterricht durchlaufen hatten. Bei der Erhebung 2015 wurden Schülerinnen und Schüler der 2. Klasse der Sekundarstufe I einbezogen, die seit der 3. Klasse der Primarschule Englischunterricht erhielten. Damit die beiden Stichproben möglichst vergleichbar sind, wurden bei beiden Erhebungen Klassen der gleichen Schulen einbezogen.

Die Erhebung 2015 umfasste 11 Klassen mit 193 Schülerinnen und Schülern (E-Stammklassen $n = 107$, G-Stammklassen $n = 86$).

Der Leistungsvergleich der beiden Gruppen (Erhebung 2015: Englisch ab der 3. Klasse versus Erhebung 2013: Englisch ab der Sekundarstufe I) zeigte, dass der frühere Beginn des Englischunterrichts und das neue Sprachlernparadigma (CLIL und TBL⁸) zu einer deutlichen Verbesserung der Sprachkompetenzen bis zum Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I führten (ebd., S. 64). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler der Erhebung 2015, die die Minimalziele erreichten, ist deutlich höher als bei der Erhebung 2013. Dies gilt für die vier erfassten Kompetenzbereiche Sprachrezept-

⁸ CLIL Content and Language Integrated Learning, TBL/TBLL Task-Based Language Learning.

tion mündlich (Hören) und schriftlich (Lesen) sowie Sprachproduktion mündlich (Sprechen/Interaktion) und schriftlich (Schreiben). Des Weiteren sind auch die Anteile jener Schülerinnen und Schüler grösser, die die Minimalziele deutlich übertreffen. Dies gilt ebenfalls für alle vier Kompetenzbereiche. Die Ergebnisse wurden nicht mit Bezug zur Zielerreichung entsprechend dem Lehrplan oder den GER-Niveaus ausgewiesen.

Kanton Aargau 2016

Im Kanton Aargau wurden im Schuljahr 2015/16 die Englischkompetenzen zu Beginn der 6. Klasse, Mitte der 2. Klasse und am Ende der 3. Klasse der Sekundarstufe I erfasst (Bayer & Moser, 2016). Englisch als erste Fremdsprache besuchen die Aargauer Schülerinnen und Schüler ab der 3. Klasse der Primarschule. Für die Beurteilung der Englischkompetenzen wurden alle vier Kompetenzbereiche (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) erfasst und zudem auf der Sekundarstufe I mit den Ergebnissen gleichaltriger Schülerinnen und Schüler aus dem Kanton Solothurn verglichen. Die Schülerinnen und Schüler des Kantons Solothurn besuchten den Englischunterricht ab der 7. Klasse.

Die Ergebnisse zeigen, dass zu Beginn der 6. Klasse (nach drei Jahren Englischunterricht) die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler über das vom Lehrplan geforderte Kompetenzniveau im Hören, Sprechen und Schreiben verfügen. Im Lesen hingegen erreicht mehr als die Hälfte Kompetenzen, die nicht den Lehrplanforderungen entsprechen. Mitte der 2. Klasse der Sekundarstufe I erfüllen über 80 Prozent die Lehrplanvorgaben in allen vier erfassten Bereichen. Allerdings bestehen grosse Unterschiede zwischen den drei Schultypen der Sekundarstufe I. Insbesondere im Hören und im Lesen erzielen lediglich etwas über 60 Prozent (Hören) bzw. gut 45 Prozent (Lesen) der Realschülerinnen und -schüler die geforderten Kompetenzen. Auf das Ende der obligatorischen Schulzeit hin steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Lehrplanvorgaben erfüllen, in allen Kompetenzbereichen und Schultypen noch weiter an, bleibt jedoch auf der Realschule im Hören (knapp 70 Prozent) und im Lesen (rund 50 Prozent) am tiefsten.

Die im Vergleich mit den Schülerinnen und Schülern des Kantons Solothurn aufgrund der unterschiedlichen Dauer des Fremdsprachenlernens erwarteten Unterschiede lassen sich für alle Bereiche nachweisen. Der frühe Beginn des Fremdsprachenunterrichts führt am Ende der obligatorischen Schulzeit zu höheren maximalen Kompetenzen. Daneben gibt es jedoch Hinweise, dass die Schülerinnen und Schüler mit späterem Beginn des Fremdsprachenunterrichts im schulischen Kontext schneller lernen und somit ein geringerer Aufwand notwendig ist, um gleiche maximale Kompetenzen zu erreichen (ebd., S. 55). Ein weiteres Ergebnis zeigt, dass insbesondere die Kompetenzen in der Schulsprache von grosser Bedeutung für die Englischkompetenzen sind.

3.3 Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler

Die Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI, Klieme, 2006) untersuchte im Schuljahr 2003/2004 die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch bei rund 11'000 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Deutschland über alle Schularten hinweg. Die zur Erfassung der Englischkompetenzen eingesetzten Tests orientieren sich dabei am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kompetenzen von 10 bis 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler deutlich über das Anforderungsniveau in den Lehrplänen hinausgehen (v.a. an Gymnasien). Andererseits erreicht nur rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen die erwarteten Kompetenzen auf Niveau A2. Das zweimalige Messen zu Beginn und am Ende des Schuljahres lässt Aussagen zum Kompetenzzuwachs zu. So beträgt die Zunahme im Hörverstehen durchschnittlich 27 Punkte auf der DESI-Skala (analog zur PISA-Skala mit $M = 500$ und $SD = 100$), beim

Umgang mit englischsprachigen Texten rund 23 Punkte (ebd., S. 3f.). Besonders grosse Kompetenzzuwächse zeigen sich wiederum bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

Entsprechend verschiedener Studien sind die Mädchen bei sprachbezogenen Kompetenzen bereits in der Grundschule den Knaben überlegen. In der neunten Jahrgangsstufe beträgt dieser Leistungsvorsprung im Englisch 31 Punkte auf der DESI-Skala. Besonders erfolgreich sind die Mädchen beim Schreiben, während sich der erwartete Leistungsvorsprung beim Sprechen nur im Teilaspekt „Wortschatz“ zeigt (ebd., S. 4).

Ein weiteres interessantes Ergebnis dieser Studie bezieht sich auf die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als zweite beziehungsweise als fremde Sprache erworben haben: Das Erlernen der Fremdsprache Englisch fällt ihnen vergleichsweise leichter. Das Aufwachsen in einer mehrsprachigen Familie ist unter sonst gleichen Lernbedingungen (Schultyp, Geschlecht, kognitive Grundfähigkeiten, soziale Herkunft) im Englischen mit einem Leistungsvorsprung verbunden, der mindestens ein halbes Schuljahr ausmacht. Auch Schülerinnen und Schüler, die aus Migrationsfamilien mit ausschliesslich nichtdeutschem Sprachhintergrund stammen, zeigen im Englischunterricht vergleichsweise gute Leistungen. Denn für die Englischkompetenzen der Jugendlichen sind die Englischkenntnisse ihrer Eltern und deren sprachbezogene Einstellungen entscheidend und nicht der sozioökonomische Status oder die kulturellen Ressourcen (ebd., S. 5).

4 Methode

4.1 Instrumente

Entwicklung von Leistungstests

Im Rahmen der Lernstandserhebung wurden die rezeptiven (Hörverstehen und Leseverstehen) und produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) erfasst. Als Grundlage für die Entwicklung der Leistungstests und die Beurteilung der Englischkompetenzen wurden der Lehrplan des Kantons Graubünden und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) genutzt.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Der GER entspricht einem Referenzrahmen für das Lernen, Unterrichten und Testen von Fremdsprachen (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). Mit dem GER liegt ein Kompetenzmodell vor, das sowohl für die Entwicklung von Testaufgaben als auch für eine theoriegeleitete Unterteilung der Testergebnisse in Kompetenzstufen bzw. Sprachniveaus genutzt werden kann.

Der GER unterscheidet drei grundlegende Ebenen der Sprachverwendung: elementare Sprachverwendung, selbstständige Sprachverwendung und kompetente Sprachverwendung. Jede der Ebenen wird noch einmal in Sprachniveaus unterteilt. Mit der Unterteilung in sechs verschiedene Sprachniveaus von A1 bis C2 liefert der GER eine Grundlage für die Erfassung und Beurteilung der Sprachkompetenzen. Tabelle 3 fasst die drei Ebenen bzw. die sechs Niveaustufen des GER zusammen.

Tabelle 3: Niveaustufen des GER⁹

Elementare Sprachverwendung

A1 – Anfänger

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

A2 – Grundlegende Kenntnisse

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Selbstständige Sprachverwendung

B1 – Fortgeschrittene Sprachverwendung

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äussern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

⁹ www.europaeischer-referenzrahmen.de/ (Zugriff: 10.12.2015).

B2 – Selbstständige Sprachverwendung

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Kompetente Sprachverwendung

C1 – Fachkundige Sprachkenntnisse

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äussern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

C2 – Annähernd muttersprachliche Kenntnisse

Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Lehrplan des Kantons Graubünden

Der Lehrplan des Kantons Graubünden umfasst in Englisch vier Kompetenzbereiche, die sich am GER orientieren: Hörverstehen und Leseverstehen (rezeptive Fertigkeiten) sowie Sprechen und Schreiben (produktive Fertigkeiten).

Tabelle 4 entspricht einem Auszug aus dem Lehrplan des Kantons Graubünden. Sie enthält die sprachlichen Ziele der einzelnen Schuljahre in Form der zu erreichenden Niveaus des GER.

Tabelle 4: Auszug aus dem Lehrplan des Kantons Graubünden¹⁰

	Rezeptiv				Produktiv			
	Hörverstehen		Leseverstehen		Sprechen		Schreiben	
5. und 6. Klasse	A1.2		A1.2		A1.1		A1.1	
Sekundarstufe I	GA*	EA**	GA	EA	GA	EA	GA	EA
1. Klasse	A1.2	A2.1	A1.2	A2.1	A1.2	A2.1	A1.2	A1.2
2. Klasse	A2.1	A2.2	A2.1	A2.2	A2.1	A2.2	A1.2	A2.1
3. Klasse	A2.2	B1.2	A2.2	B1.2	A2.2	B1.2	A2.1	B1.1

*Grundanforderungen (GA)

**Erweiterte Anforderungen (EA)

In der obligatorischen Schule sind die Kompetenzniveaus von A1.1 bis B1.2 (elementare bis selbstständige Sprachverwendung) von Bedeutung. Auf der Primarstufe wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen auf den Kompetenzniveaus A1.1 und A1.2 befinden. Weil sich die rezeptiven Fertigkeiten schneller entwickeln als die produk-

¹⁰ Lehrplan Englisch als zweite Fremdsprache an Bündner Volksschulen, Amt für Volksschule und Sport, April 2012, Seite 6.

tiven, wird im Schreiben Kompetenzniveau A1.1 erwartet. In der 2. Klasse der Sekundarstufe I wird unterschieden zwischen Grundanforderungen und erweiterten Anforderungen. Es wird erwartet, dass sich Schülerinnen und Schüler mit erweiterten Anforderungen im Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen auf den Kompetenzniveaus A1.1 bis A2.2 befinden, im Schreiben auf A1.1 bis A2.1. Von den Schülerinnen und Schülern mit Grundanforderungen wird erwartet, dass sie sich im Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen auf den Kompetenzniveaus A1.1 bis A2.1 befinden, im Schreiben auf A1.1 bis A1.2.

Für die Grammatik wurde der Lehrplan um den *Référentiel*¹¹ erweitert. Dieser enthält Informationen, wie „die grammatikalischen Sprachmittel mit den kommunikativen Handlungszielen des Lehrplans verknüpft werden können“, und „zeigt eine sinnvolle Reihenfolge beim Erwerb von Sprachmitteln auf“. Zudem werden die Sprachmittel den GER-Niveaus zugeordnet (Tabelle 5).

Tabelle 5: Auszug aus dem *Référentiel*¹²

	grammatikalische Sprachmittel	
	Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen	Schreiben
5. und 6. Klasse	A1.2	
Sekundarstufe I		
1. Klasse GA	A1.2	
1. Klasse EA und 2. Klasse GA	A2.1	A1.2
2. Klasse EA und 3. Klasse GA	A2.2	A2.1
3. Klasse EA	B1.1 bis B1.2	A2.2 bis B1.1

Die Lektionentafel im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I wurde auf das Schuljahr 2015/16 angepasst, so dass in allen drei Sprachregionen in der 1. und 3. Klasse jeweils drei Lektionen und in der 2. Klasse vier Lektionen Englisch unterrichtet werden¹³.

Entwicklung von Testaufgaben

Die Testaufgaben wurden gemeinsam mit Lehrpersonen des Kantons Graubünden entwickelt (Luca Crameri, Monique Huonder, Antonija Renic Matic und Chantal Villiger). Die Lehrpersonen erhielten eine Einführung in die Entwicklung von Testaufgaben und entwickelten anschliessend die Aufgaben. Diese wurden vom Institut für Bildungsevaluation anhand von testtheoretischen Kriterien adaptiert.

Erfassung rezeptiver Kompetenzen

Für die Erfassung der Hör-, Lese- und Grammatikkompetenzen wurden Online-Tests eingesetzt. Die Online-Tests werden am Computer durchgeführt und sind in der Regel als adaptive Multista-

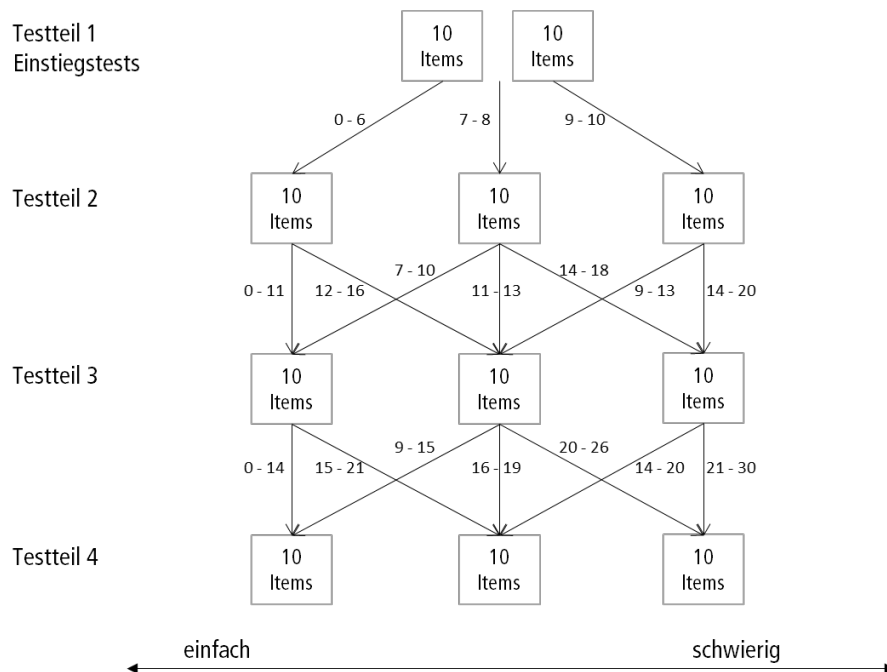
¹¹ Lehrplan Englisch als zweite Fremdsprache an Bündner Volksschulen, *Référentiel*, Amt für Volksschule und Sport, April 2015.

¹² Lehrplan Englisch als zweite Fremdsprache an Bündner Volksschulen, *Référentiel*, Amt für Volksschule und Sport, April 2015, Seite 41.

¹³ Lektionentafeln Sekundarstufe I: Englischdotations in italienischsprachigen Schulen. Kanton Graubünden. Regierungsratsbeschluss vom 19. Mai 2015 (Protokollnummer: 460).

ge-Tests (Duanli, von Davier & Lewis, 2014) konzipiert. Abbildung 1 zeigt, wie ein solcher adaptiver Test aufgebaut ist.

Abbildung 1: Adaptiver Multistage-Test



Jeder Multistage-Test umfasst vier Testteile und beginnt mit einem Einstiegstest, dessen Aufgaben von einfacher bis mittlerer Schwierigkeit sind. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei zufällig einem von zwei äquivalenten Einstiegstests (Segmente) zugewiesen. Für die Testteile zwei bis vier stehen jeweils drei Segmente von unterschiedlicher Schwierigkeit zur Verfügung. Die Schülerinnen und Schüler werden auf der Basis ihrer Leistungen in den Testteilen zuvor adaptiv zu jenem Segment des nachfolgenden Testteils weitergeleitet, dessen Schwierigkeit am besten mit ihren Fähigkeiten übereinstimmt.

Die Abstimmung zwischen der Schwierigkeit der Testaufgaben und der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler erlaubt es, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler effizient zu messen und den Messfehler zu minimieren (Duanli, von Davier & Lewis, 2014). Die Aufgaben eines Testteils müssen innerhalb einer vorgegebenen Zeit gelöst werden. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, Aufgaben auszulassen, zu Aufgaben zurückzukehren oder die Lösung vor Ablauf der Zeit zu korrigieren. Nach Ablauf der Zeit können die Aufgaben des Testteils nicht mehr weiterbearbeitet werden.

Erfassung produktiver Kompetenzen: Schreiben

Für die Erfassung des Schreibens wurden zwei unterschiedliche Schreibaufträge entwickelt. Zum einen mussten die Schülerinnen und Schüler sich in einem Klassenblog seinen Mitschülerinnen und Mitschülern vorstellen, zum anderen mussten sie einen Beitrag für eine Schülerzeitschrift zum Thema „Musiktipps“ verfassen. Für die Beurteilung der Texte wurde ein Beurteilungsraster eingesetzt. Das Beurteilungsverfahren entspricht einem analytischen Vorgehen (analytical scoring), bei dem verschiedene Aspekte eines Textes nach verbal formulierten Abstufungen bewertet werden (Weigle, 2002). Die Beurteilung der Texte bezieht sich auf die kommunikativen und linguistischen

Fähigkeiten, die sich im Schreibprodukt zeigen (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2011; Nussbaumer & Sieber, 1994). Das Raster umfasste zwei grundsätzliche Beurteilungsdimensionen:

- Inhalt: Auftragserfüllung, Verständlichkeit, Originalität und Textzusammenhang
- Sprachrichtigkeit: Satzbau, Grammatik, Orthografie und Wortschatz

Die beiden Dimensionen werden mit insgesamt acht Beurteilungskriterien operationalisiert. Jedes Kriterium unterscheidet drei oder vier Abstufungen.

Die Texte wurden von einem Team von Anglistinnen und Anglisten beurteilt. Damit alle Personen die Beurteilungskriterien über die gesamte Beurteilungszeit gleich anwenden, wurden anschließend an eine Schulungsphase täglich fünf bis zehn zufällig ausgewählte Texte von allen Personen beurteilt und die Beurteilung miteinander verglichen. Mit diesem Vorgehen konnte erreicht werden, dass ein einheitlicher Beurteilungsmassstab angewandt wurde. Die verbleibenden Unterschiede in der Korrekturstrenge der beurteilenden Personen wurden bei der Berechnung der Ergebnisse berücksichtigt.

Erfassung produktiver Kompetenzen: Sprechen

Für die Erfassung des Sprechens wurden zwei Aufgaben eingesetzt. Zunächst mussten die Schülerinnen und Schüler eine Bildergeschichte zum Thema ‚Little Red Riding Hood and the Wolf‘ erzählen (monologisches Sprechen) und danach ein Gespräch mit der Lehrperson zum Thema ‚Dublin City Tour‘ führen (dialogisches Sprechen).

Die Sprechkompetenzen wurden von den Lehrerinnen und Lehrern im Einzelgespräch mit den Schülerinnen und Schülern erfasst. Das bedeutet, dass die Lehrpersonen mit jedem Schüler, jeder Schülerin die Sprechaufträge zum monologischen und dialogischen Sprechen nach einer standardisierten Anleitung durchführten. Aus ökonomischen Gründen mussten die Lehrpersonen die Sprechkompetenzen mit Hilfe von Vergleichsbeispielen beurteilen. Dazu konnten die Gespräche aufgenommen werden oder die Beurteilung der Sprechkompetenzen wurde von einer zweiten Lehrperson gemacht. Für die Beurteilung standen drei Vergleichsbeispiele sowie eine entsprechende Beurteilungsskala zur Verfügung. Die Sprechbeiträge jeder Schülerin/jedes Schülers mussten mit den Beispielen verglichen und anhand der Beurteilungsskala eingestuft werden. Die Bewertung wurde für jede Aufgabe auf ein Beurteilungsblatt eingetragen und dem Institut für Bildungsevaluation per Post zugestellt.

Geschlecht, Erstsprache, Lehrplanversion Primarschule und soziale Herkunft

Die Angaben zum Geschlecht und zur Erstsprache der Schülerinnen und Schüler sowie zur Lehrplanversion, mit der die Schülerinnen und Schüler in der Primarschule unterrichtet wurden, stammen von den Lehrpersonen.

Die Variable zur Erstsprache wurde danach nach der Ff-Verordnung¹⁴ in Schülerinnen und Schüler unterteilt, deren Erstsprache der Unterrichtssprache entspricht, und Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache nicht der Unterrichtssprache entspricht.

Von den Angaben zur Lehrplanversion während der Primarschule wurden die drei Versionen Deutsch, Rätoromanisch und Italienisch verwendet. Zudem wurde erfasst, welche Schülerinnen und Schüler in der Primarschule eine zweisprachige Schule besuchten.

¹⁴ Weisungen zum Förderunterricht für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler. Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden, 9. Mai 2016.

Zur Erfassung der sozialen Herkunft wurden die Schülerinnen und Schüler nach der Schulbildung ihrer Eltern, nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern sowie nach der Anzahl Bücher zuhause befragt. Daraus wurde ein Index mit Mittelwert $M = 0$ und Standardabweichung $SD = 1$ gebildet. Für die Darstellung der Ergebnisse wurden die Schülerinnen und Schüler aufgrund des Indexwertes den zwei Gruppen „privilegierte soziale Herkunft“ und „benachteiligte soziale Herkunft“ zugeteilt.

4.2 Durchführung

Standardisierte Durchführung

Die Tests in Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik und Schreiben wurden von den Lehrpersonen nach einer standardisierten Anleitung im Klassenverband durchgeführt. Die Online-Tests wurden automatisch korrigiert. Die Texte der Schülerinnen und Schüler wurden vom Institut für Bildungsevaluation beurteilt. Die Tests zu den Sprechkompetenzen wurden von den Lehrpersonen nach einer standardisierten Anleitung sowohl durchgeführt als auch beurteilt.

Online-Tests für adaptives Testen

Für die Durchführung der Online-Tests am Computer konnte die Software für adaptives Testen genutzt werden, die für Lernstandserhebungen im Bildungsraum Nordwestschweiz eingesetzt wird (www.check-dein-wissen.ch). Die Software ermöglicht den flexiblen Einsatz von computerbasierten Online-Tests. Neben linearen Tests, bei denen alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Aufgaben lösen, lassen sich adaptive Tests flexibel durchführen. Weil es sich um eine standardisierte Lernstandserhebung handelte, bei der alle Schülerinnen und Schüler gleich viele Aufgaben zu den gleichen Inhalten lösen mussten, wurde das Computer Adaptive Multistage Testing (MST oder Branched Test) eingesetzt (vgl. Absatz 4.1).

Sprachen

Die Durchführung der Lernstandserhebung wurde in den Sprachen Deutsch und Italienisch angeboten. Die Software und die schriftlichen Dokumente wurden von Manuela Della Ca'-Tuena und Dante Peduzzi vom Deutschen ins Italienische übersetzt.

Schulung

Die Lehrpersonen wurden in einem halbtägigen Workshop auf die Durchführung vorbereitet. Zudem stand während der Durchführung eine Hotline für die Beantwortung von Fragen zur Verfügung. Damit die Schülerinnen und Schüler auf die Testdurchführung am Computer vorbereitet werden konnten, wurde im April 2017 ein Demo-Test zur Verfügung gestellt. Die Durchführung der Lernstandserhebung fand zwischen dem 15. Mai und dem 30. Juni 2017 statt.

4.3 Stichprobe

Die Teilnahme an der Lernstandserhebung Englisch war für alle Schulen beziehungsweise Schülerinnen und Schüler der Real- und der Sekundarschule des Kantons Graubünden obligatorisch. Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf (angepassten Lernzielen) nahmen eben-

falls an der Lernstandserhebung teil (IFmL-Status¹⁵). Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Anzahl Schülerinnen und Schüler, die gemäss der Bildungsstatistik in den 2. Klassen der Sekundar- und Realschule unterrichtet wurden (Population) und die an der Lernstandserhebung teilgenommen haben (Stichprobe).

Tabelle 6: Schülerinnen und Schüler der 2. Klasse der Sekundarschule und der Realschule, Schuljahr 2016/17: Population und Stichprobe

	Schülerinnen und Schüler		Klassen	
	Population	Stichprobe	Stichprobe	Stichprobe
	Anzahl N	Anzahl N	Anteil %	Anzahl N
Total	1533	1497	98%	135
Realschule	619	569	92%	64
Sekundarschule	914	928	102% ¹	71

¹ Aufgrund von Mutationen und Niveauwechsel während des Schuljahres ist die Population grösser als die Stichprobe.

Die Unterschiede zwischen Population und Stichprobe lassen sich erklären. Die Angaben zur Population stammen aus der Bildungsstatistik. Diese Daten werden zu Beginn des Schuljahres erfasst. Die Lernstandserhebung wurde hingegen erst am Ende des Schuljahres durchgeführt. Insbesondere in den Tourismusregionen gibt es jeweils diverse Mutationen. Zudem sind viele Schulen der Sekundarstufe I in einem Niveaumodell organisiert. Schülerinnen und Schüler können die Niveaus der einzelnen Fächer (u.a. auch Englisch) während des Schuljahres und damit zu gewissen Zeitpunkten auch den Schultypus (Realschule/Sekundarschule) wechseln.

Insgesamt nahmen 1497 Schülerinnen und Schüler an der Lernstandserhebung teil, davon bearbeiteten 1407 alle fünf Testteile. 103 Schülerinnen und Schüler sind solche mit besonderem Förderbedarf in Englisch (IFmL-Status, vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Stichprobe der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf (IFmL) nach Geschlecht, Erstsprache und Schultyp

	Schülerinnen und Schüler mit IFmL	
	Anzahl	Anteil
Mädchen	48	46.6%
Knaben	55	53.4%
Erstsprache = Unterrichtssprache	63	61.2%
Fremdsprachig nach Ff-Verordnung	40	38.8%
Realschule	98	95.1%
Sekundarschule	5	4.9%

Die Ergebnisse können aufgrund der hohen Teilnahmequote als generalisierbar bezeichnet werden, allerdings nicht für den gesamten Schülerjahrgang, sondern nur für die Schülerinnen und Schüler der Real- und der Sekundarschule, die in der 2. Klasse der Sekundarstufe I das Fach Eng-

¹⁵ Richtlinien Sonderpädagogische Massnahmen. Chur: Amt für Volksschule und Sport, April 2013, S. 5.

lich besuchen. Die Verzerrung aufgrund der je nach Schultyp unterschiedlichen Regelung (Pflichtfach, Wahlfach) ist sehr gering. In der Population beträgt der Anteil Schülerinnen und Schüler in der Realschule 40 Prozent und in der Sekundarschule 60 Prozent. In der Stichprobe ist das Verhältnis ähnlich: 38 Prozent gehören der Realschule an und 62 Prozent der Sekundarschule.

Tabelle 8 zeigt die Aufteilung der Stichproben nach Sprachregion. Das Total von nur noch 1375 Schülerinnen und Schülern (vgl. Tabelle 6) lässt sich dadurch erklären, dass die IFmL-Schülerinnen und Schüler ($n = 103$) sowie sechs Schülerinnen und Schüler mit Englisch als Erstsprache und 13 Schülerinnen und Schüler, die die Primarschule nicht im Kanton Graubünden besucht hatten, aus den Analysen ausgeschlossen wurden. Die Anzahl Schülerinnen und Schüler in der italienischen Sprachregion ($n = 112$) ist sehr gering und auch jene im rätoromanischen Sprachgebiet ($n = 276$) ist als gering einzustufen. Die Ergebnisse lassen sich zwar grundsätzlich für die Population generalisieren. Allerdings ist davon auszugehen, dass sich die Populationen mehrerer Jahrgänge in Bezug auf für die Englischkompetenzen relevante Merkmale wie Erstsprache oder soziale Herkunft unterscheiden.

Tabelle 8: Stichprobe der Schülerinnen und Schüler nach Sprachregionen

	Anzahl	Anteil
Deutsch	987	71.8%
Rätoromanisch	276	20.1%
Italienisch	112	8.1%
Total	1375	100.0%

Tabelle 9 zeigt die Aufteilung der Stichprobe nach Geschlecht, Erstsprache und Schultyp innerhalb der Sprachregion. Die Angaben zeigen, dass für Analysen zur Bedeutung einzelner Merkmale wie Erstsprache die Fallzahlen in den Sprachregionen relativ gering sind.

Tabelle 9: Stichprobe der Schülerinnen und Schüler nach Sprachregion, Geschlecht, Erstsprache und Schultyp

	Deutsch		Rätoromanisch		Italienisch	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Mädchen	502	50.9%	127	46.0%	66	58.9%
Knaben	485	49.1%	149	54.0%	46	41.1%
Erstsprache = Unterrichtssprache	765	77.5%	182	65.9%	94	83.9%
Fremdsprachig gemäss Weisungen FfF	222	22.5%	94	34.1%	18	16.1%
Realschule	339	34.3%	88	31.9%	33	29.5%
Sekundarschule	648	65.7%	188	68.1%	79	70.5%

Darüber hinaus sind zwei Gruppen aufgrund ihrer sprachlichen Sozialisation von Interesse. Zum einen die Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Erstsprache sprechen, die jedoch während der Primarschule aufgrund ihres Wohnortes in der Schulsprache Rätoromanisch beziehungsweise nach dem rätoromanischen Lehrplan unterrichtet wurden ($n = 51$ oder 3,4 Prozent; vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Stichprobe der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler mit romanischem Lehrplan während der Primarschule nach Geschlecht und Schultyp

	Erstsprache Deutsch: Lehrplan Rätoromanisch	
	Anzahl	Anteil
Mädchen	35	68.8%
Knaben	16	31.4%
Realschule	16	31.4%
Sekundarschule	35	68.6%

Zum anderen die Schülerinnen und Schüler, die die Primarschule an einer zweisprachigen Schule besuchten ($n = 61$ oder 4,1 Prozent; vgl. Tabelle 11). Vier Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf, die eine zweisprachige Schule besucht hatten, wurden aufgrund ihres IFmL-Status in Englisch von den Analysen ausgeschlossen und sind auch nicht in der Stichprobenbeschreibung enthalten.

Tabelle 11: Stichprobe der Schülerinnen und Schüler in zweisprachigen Schulen während der Primarschule nach Geschlecht, Erstsprache und Schultyp

	Zweisprachige Schulen	
	Anzahl	Anteil
Mädchen	37	60.7%
Knaben	24	39.3%
Erstsprache = Unterrichtssprache	44	72.1%
Fremdsprachig gemäss Weisungen FFF	17	27.9%
Realschule	17	27.9%
Sekundarschule	44	72.1%

4.4 Auswertung

Skalierung der Leistungsdaten

Für die Skalierung der Leistungsdaten wurden eindimensionale Modelle der Item Response Theorie (IRT) eingesetzt. Die IRT umfasst verschiedene probabilistische Modelle, die eine stochastische Beziehung zwischen dem Antwortverhalten einer Person, der Fähigkeit der Person und den Aufgabenparametern (beispielsweise Aufgabenschwierigkeit) annehmen. Ziel dieser Modelle ist die Bestimmung einer Wahrscheinlichkeitsaussage über die Lösung einer Aufgabe in Abhängigkeit von Personeneigenschaften, beispielsweise der Kompetenz. Diese Beziehung wird durch eine mathematische, nichtlineare logistische Funktion ausgedrückt (Rost, 2004; van Linden & Hambleton, 1997).

Für die Skalierung der Leistungsdaten wurden die Antworten der Schülerinnen und Schüler pro Testaufgabe als richtig oder falsch codiert, das heisst als dichotome Aufgaben mit zwei Antwortalternativen. Für die Auswertung der dichotomen Testaufgaben kam ein Zwei-Parameter-Logistisches-Modell (auch: Birnbaum-Modell; Birnbaum, 1958) zum Einsatz, bei dem neben der Aufgabenschwierigkeit (β) auch die Aufgabentrennschärfe (α) geschätzt wird (vgl. de Ayala, 2009). Damit bestimmt sich die Lösungswahrscheinlichkeit p als

$$p(x_j = 1 \mid \theta_i, \alpha_j, \beta_j) = \frac{e^{\alpha_j(\theta_i - \beta_j)}}{1 + e^{\alpha_j(\theta_i - \beta_j)}}$$

sodass die Aufgaben eine unterschiedliche Position auf der latenten Fähigkeitsdimension (θ) beziehungsweise Schwierigkeitsdimension (β) sowie eine unterschiedliche Steigung einnehmen können.

Gegenüber dem einfacheren Ein-Parameter-Modell (auch: Rasch-Modell; Rasch, 1960), bei dem die Steigungsparameter über alle Aufgaben gleich gesetzt werden, ergibt sich in der Regel der Vorteil einer besseren Passung zu den Daten. Zu beachten ist jedoch, dass die Aufgaben im Zwei-Parameter-Modell unterschiedlich stark, nämlich proportional zu ihrer Trennschärfe, für die Berechnung der Kompetenzen berücksichtigt werden (vgl. Birnbaum, 1968). Die Skalierung der Daten erfolgte mit dem Softwarepaket TAM von Kiefer, Robitzsch und Wu (2017) in der Entwicklungsumgebung R (R Core Team, 2016).

Die Beziehung zwischen Lösungswahrscheinlichkeit, Fähigkeit einer Person und Schwierigkeit einer Aufgabe ist für die Interpretation von Testergebnissen zentral. Sofern Testaufgaben dem probabilistischen Modell entsprechen, können die Testergebnisse mit Bezug zu den Testaufgaben interpretiert werden. Konkret heisst dies, dass sich aufgrund des individuellen Testergebnisses für jede Aufgabe bestimmen lässt, wie wahrscheinlich es ist, dass ein Schüler oder eine Schülerin die Aufgabe richtig löst. Durch die Anwendung probabilistischer Testmodelle können die Testergebnisse mit Bezug zu einem Kriterium – beispielsweise zu den Niveaus des GER oder zu den Zielen des Lehrplans – interpretiert werden (Moser, 2009).

Überprüfung von Differential Item Functioning

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen für Schülerinnen und Schüler in den drei Sprachregionen wurde überprüft, ob mit den eingesetzten Instrumenten die Sprachkompetenzen in allen drei Sprachregionen auf die gleiche Art und Weise erfasst werden. Das heisst, es wurde überprüft, ob die eingesetzten Testaufgaben in den drei Sprachregionen gleich funktionieren oder ob bei gleichen Kompetenzen unterschiedliche Lösungswahrscheinlichkeiten vorliegen. Beispielsweise könnte es vorkommen, dass in einer Sprachregion bestimmte Aufgaben aufgrund der sprachlichen Sozialisation besser gelöst werden. Ein fairer Vergleich zwischen den Sprachregionen kann aber nur dann gemacht werden, wenn die (relative) Schwierigkeit der Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler der drei Regionen gleich ist. Unterscheiden sich die Schwierigkeiten von Aufgaben für Schülerinnen und Schüler verschiedener Regionen, dann wird von „Differential Item Functioning“ (DIF) gesprochen (Wu et al. 2007, S. 76). Aufgaben mit DIF wurden für die Analysen nicht berücksichtigt.

Bildung einer Kompetenzskala

Mit der Skalierung werden die Leistungsdaten (richtige und falsche Antworten) auf eine kontinuierliche Skala gebracht. In einem nächsten Schritt wurden die skalierten Leistungsdaten in eine Skala mit einem Mittelwert von $M = 800$ Punkten und einer Standardabweichung von $SD = 60$ Punkten transformiert. Die Festlegung des Mittelwerts bei 800 Punkten wurde deshalb gewählt, weil den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern die Ergebnisse zugestellt wurden, wozu die Nutzung einer bereits bestehenden Kompetenzskala notwendig war.

Diese Kompetenzskala wird in den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn (Bildungsraum Nordwestschweiz) im Rahmen der regelmässigen Lernstandserhebungen – den sogenannten Checks – eingesetzt (www.check-dein-wissen.ch). Die Check-Skala umfasst Kompe-

tenzen von der 3. Klasse der Primarschule bis zur 3. Klasse der Sekundarstufe I und reicht von rund 200 bis 1200 Punkte. Die Ergebnisse am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I liegen auf dieser Skala in der Regel zwischen 600 und 1000 Punkten.

Die Kompetenzskala wurde für die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Grammatik gebildet. Die Ergebnisse für den Bereich Sprechen wurden hingegen auf einer einfachen Skala von 1 bis 7 Punkte dargestellt. Diese Skala entspricht der Beurteilung der Sprechkompetenzen durch die Lehrperson. Den Lehrpersonen wurden für jede Aufgabe drei Vergleichsbeispiele zur Beurteilung vorgelegt, was zu folgender Bewertung führte: 1 = tiefer als Beispiel 1; 2 = entspricht Beispiel 1; 3 = zwischen Beispiel 1 und 2; 4 = entspricht Beispiel 2; 5 = zwischen Beispiel 2 und 3; 6 = entspricht Beispiel 3 und 7 = höher als Beispiel 3.

Beurteilung der Kompetenzen (Abschnitt 5.1–5.3)

Damit die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit Bezug zu den Niveaus des GER dargestellt und interpretiert werden können, wird die Skala in die entsprechenden Niveaus unterteilt. Die Unterteilung einer Skala in Niveaus verlangt, dass sogenannte Cut-Scores beziehungsweise Schwellenwerte auf der Skala festgelegt werden. Diese Schwellenwerte entsprechen den Grenzen zwischen zwei Niveaus, beispielsweise Niveau A1 und Niveau A2. Der Vorgang bei der Festlegung von Schwellenwerten auf einer kontinuierlichen Leistungsskala wird als Standard-Setting bezeichnet (Cizek & Bunch, 2007).

Für die Beurteilung der Ergebnisse anhand der Niveaus des GER ist die Item Response Theorie zentral, weil mit diesen Modellen eine Beziehung zwischen Antwortverhalten, Kompetenz und Aufgabenschwierigkeit angenommen wird. Das bedeutet, dass eine Aussage darüber möglich wird, mit welcher Wahrscheinlichkeit Aufgaben mit einer bestimmten Schwierigkeit bzw. Aufgaben eines bestimmten Niveaus gelöst werden.

Standard-Setting (Abschnitt 5.1–5.3)

Für das Festlegen der Schwellenwerte wurde ein Standard-Setting durchgeführt. Für das Standard-Setting wurde ein Panel aus Expertinnen und Experten konstituiert, das in einem iterativen Verfahren aus Einzelurteilen und Gruppendiskussionen zur Festlegung der Schwellenwerte kommt. Dabei werden den Expertinnen und Experten je nach angewandter Methode Informationen über die empirische Schwierigkeit der Aufgaben und die Folgen, die ihre Setzung des Schwellenwerts für die reale Verteilung der Schülerschaft hat, zur Verfügung gestellt. Im Grundsatz werden zwei verschiedene Vorgehensweisen unterschieden: testzentrierte Verfahrensweisen (Angoff-Verfahren und Bookmark-Methode) und personenzentrierte Verfahrensweisen (Cizek, 2001).

Für die Unterteilung der verwendeten Skalen in die Niveaus des GER wurde die vom *National Institute for Educational Measurement Cito*¹⁶, angepasste Bookmark-Methode, die sogenannte 3DC-Methode (3DC = Data-Driven Direct Consensus) angewandt (Cito, 2009). Bei dieser Methode wird die Annahme getroffen, dass die Aufgaben aus einem Test in Cluster aufgeteilt werden können. Die Expertinnen und Experten werden gebeten anzugeben, wie viele Punkte ein Schüler bei einem Cluster erreicht, wenn seine Fähigkeiten genau auf der Grenze des entsprechenden Niveaus des GER liegen. Die nach der Item Response Theorie berechneten Aufgabenschwierigkeiten fließen in die 3DC-Methode ein (Cizek, 2001).

¹⁶ National Institute for Educational Measurement Cito befindet sich in Arnheim, Niederlande.

Die Beurteilung wird in zwei Runden durchgeführt. In der ersten Runde legen die Expertinnen und Experten die Punktzahlen für die Grenzwerte individuell fest. Danach werden die Aufgaben in der Gruppe diskutiert. Als Ausgangspunkt der Diskussion dienen die Ergebnisse der ersten Runde sowie die sich daraus ergebenden Prozentverteilungen der Schülerinnen und Schüler (Mittelwert über die Grenzwerte aller Expertinnen und Experten), die nun dem entsprechenden Niveau angehören würden. Im Anschluss an die Diskussion können die Experten ihre Werte in der zweiten Runde in jedem Cluster beibehalten oder anpassen. Danach wird den Expertinnen und Experten noch einmal die zu erwartende Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Niveaus aufgrund ihrer Bewertung präsentiert. Die Mittelwerte der zweiten Runde werden danach als Grenzwerte für die Zuteilung der Niveaus auf den Referenzrahmen verwendet.

Für die Kompetenzbereiche Hörverstehen und Leseverstehen wurde ein Standard-Setting zur Festlegung des Schwellenwerts zwischen A1/A2 und A2/B1 durchgeführt¹⁷. Die Expertengruppe bestand aus Personen, die Erfahrung im Umgang mit Englisch als Schulsprache haben und mit dem GER vertraut sind. Die Gruppe umfasste 14 Personen aus den Niederlanden und aus dem Kanton Graubünden.

Für die Bereiche Sprechen und Schreiben wurde ebenfalls ein Standard-Setting für die Zuteilung auf die GER-Niveaus durchgeführt. Dabei wurde von den Expertinnen und Experten als Erstes beurteilt, welchem GER-Niveau die Aufgabenstellungen angehören. Im Anschluss daran wurden im Sprechen jeweils die drei Vergleichsbeispiele und im Schreiben jeweils sechs Textbeispiele unterschiedlicher Komplexität begutachtet. Dabei mussten die Expertinnen und Experten folgende Frage beantworten: „Entsprechen die Beispiele dem GER-Niveau der Aufgabenstellung oder liegen sie darunter beziehungsweise darüber“.

Da für den Bereich Grammatik keine GER-Niveaus existieren, werden diese Ergebnisse auf fünf Kompetenzstufen abgebildet dargestellt (Kompetenzstufe I bis IV).

Statistische Signifikanz (Abschnitt 5.4–5.8)

Die statistische Signifikanz p wird verwendet, um die Bedeutsamkeit eines Ergebnisses aus einer statistischen Analyse anzugeben. Ist ein Effekt (z.B. der Vergleich zweier Mittelwerte) statistisch signifikant, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Effekt zufällig zustande gekommen ist, geringer als ein zuvor festgesetzter Schwellenwert und kann somit auf die gesamte Grundgesamtheit (Population) verallgemeinert werden (Nickerson, 2000).

Im vorliegenden Bericht wurde wie üblich eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 Prozent ($\alpha = 0.05$) gewählt. Folglich wird von einem statistisch signifikanten Ergebnis gesprochen, wenn die Wahrscheinlichkeit p , dass ein beobachteter oder noch stärkerer Effekt zufällig auftritt, obwohl in der Grundgesamtheit kein solcher Effekt vorhanden ist, kleiner oder gleich 5 Prozent ist.

Hierarchische Regressionsanalysen (Abschnitt 5.4–5.8)

Für die Berechnung von Zusammenhängen wurden Mehrebenenanalysen durchgeführt. Diese hierarchischen Analysen basieren zum Teil auf den gleichen Annahmen wie die Regressionsanalyse.

¹⁷ Im Vergleich zum Bündner Lehrplan verwendet der GER nur die Niveaus A1 bis C2. Zu diesen Niveaus bietet der GER offizielle Beschreibungen. Für Niveaus wie beispielsweise A2.1 gibt es im GER keine offiziellen Beschreibungen. Aus diesem Grund bezieht sich das mit internationaler Beteiligung durchgeführte Standard-Setting nur auf die Niveaus, zu denen es im GER offizielle Beschreibungen gibt. Werden durch dieses internationale Standard-Setting einem Schüler, einer Schülerin Kompetenzen auf Niveau A2 attestiert, verfügt er, sie mindestens über Kompetenzen, die dem schweizerischen Niveau A2.1 entsprechen.

Der Unterschied besteht darin, dass innerhalb jeder Einheit eine eigene Regressionsgleichung formuliert wird. Mit diesen Analysen kann der Einfluss einer oder mehrerer unabhängiger Variablen (z.B. Geschlecht, Erstsprache, Lehrplan Primarschule, Schultyp) auf eine abhängige Variable (z.B. Englischkompetenzen) unter der Berücksichtigung der Ebenen des Bildungssystems (Schule, Klasse, Schülerin und Schüler) geschätzt, wobei in den aktuellen Analysen nur zwei Ebenen (beziehungsweise zwei Gleichungen) „Klasse“ sowie „Schülerin und Schüler“ enthalten sind. Die Konstante und die Steigung der Regressionsgeraden können zwischen den Schülerinnen und Schülern und zwischen den Klassen variieren und können deshalb als Zufallsvariablen betrachtet werden (Raudenbush & Bryk, 2002).

Effektstärken (Abschnitt 5.4)

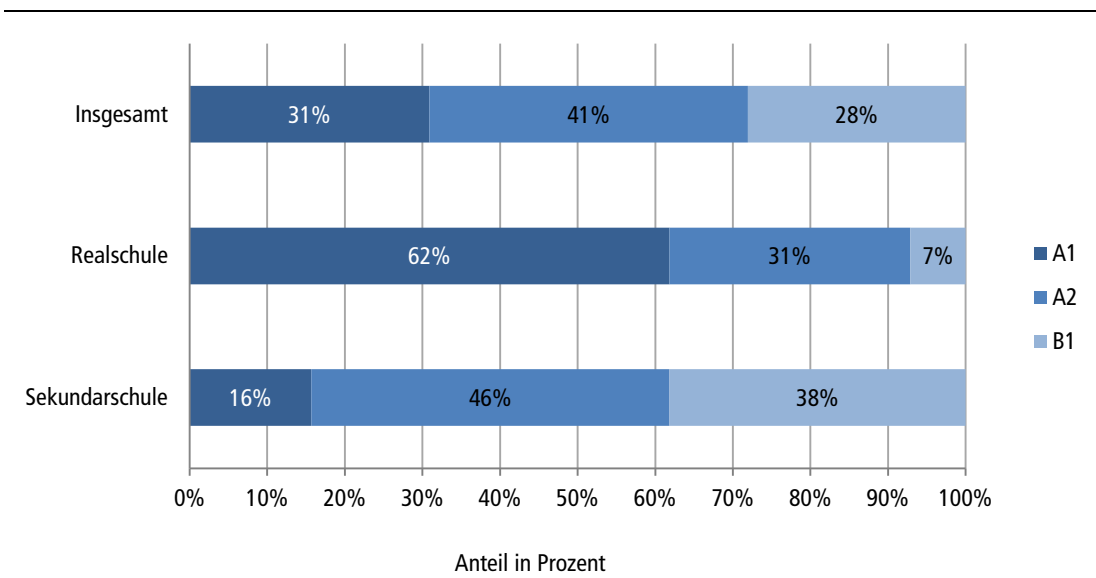
Die Effektstärke d ist ein Mass zur Beschreibung der Grösse eines Unterschieds zwischen zwei statistischen Kennwerten (z.B. zwischen zwei Gruppenmittelwerten). Die Effektstärke d zweier Mittelwerte ergibt sich aus der Differenz der Gruppenmittelwerte im Verhältnis zur Streuung der Mittelwerte innerhalb der beiden Gruppen. Die Effektstärke d entspricht somit einer standardisierten Mittelwertdifferenz, die in Standardabweichungen ausdrückt, wie gross der Unterschied zwischen zwei Gruppen ist. Gemäss der Konvention in der experimentellen psychologischen Forschung wird eine Effektstärke von $d = 0.2$ als kleiner Effekt, $d = 0.5$ als mittlerer Effekt und $d = 0.8$ als grosser Effekt angesehen (Cohen, 1988).

5 Ergebnisse

5.1 Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I

In Abbildung 2 ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach vier Jahren Englischunterricht – insgesamt 11 Wochenlektionen – auf die GER-Niveaus für den Bereich *Hörverstehen* dargestellt. Die Abbildung enthält die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler insgesamt sowie aufgeteilt nach den beiden Schultypen Real- und Sekundarschule. Rund 31 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreichen Niveau A1. Weitere rund 41 Prozent verfügen über Kompetenzen auf Niveau A2 und rund 28 Prozent über Kompetenzen auf mindestens Niveau B1.

Abbildung 2: Hörverstehen: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die GER-Niveaus insgesamt und nach Schultyp

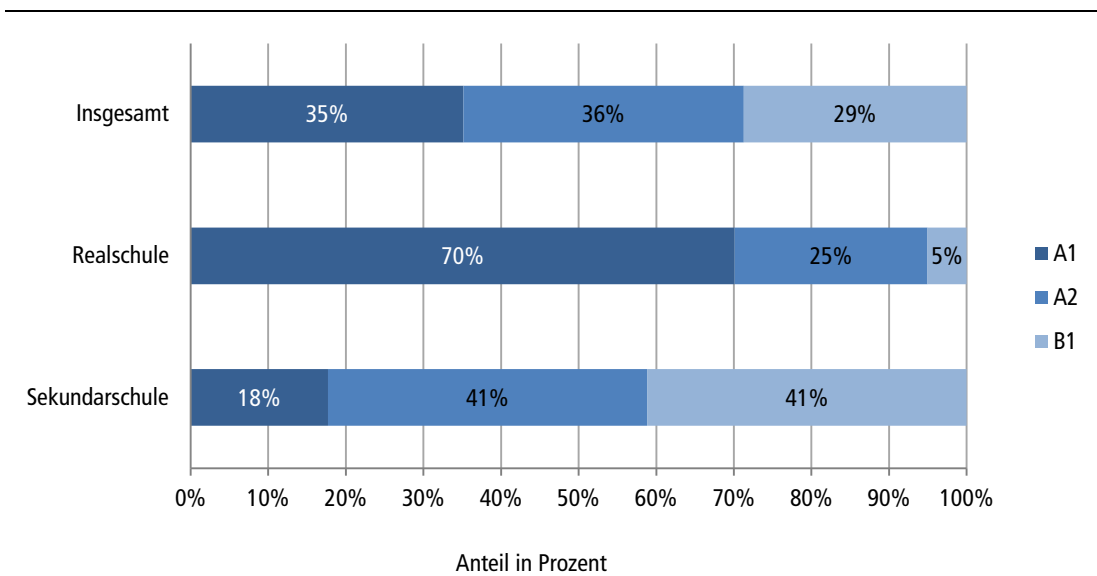


Zwischen den zwei Schultypen gibt es im Hörverstehen deutliche Unterschiede. Während in der Sekundarschule 16 Prozent der Schülerinnen und Schüler Niveau A1 erreichen, sind es in der Realschule mit 62 Prozent die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler. Niveau A2 erreichen in der Sekundarschule 46 Prozent und in der Realschule 31 Prozent. Dem höchsten ausgewiesenen Niveau B1 gehören in der Realschule 7 Prozent und in der Sekundarschule 38 Prozent der Schülerinnen und Schüler an.

Im *Leseverstehen* (Abbildung 3) sind die Ergebnisse ähnlich wie im Hörverstehen. Rund 35 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreichen Niveau A1. Weitere 36 Prozent erreichen Niveau A2, während 29 Prozent mindestens über Kompetenzen auf Niveau B1 verfügen.

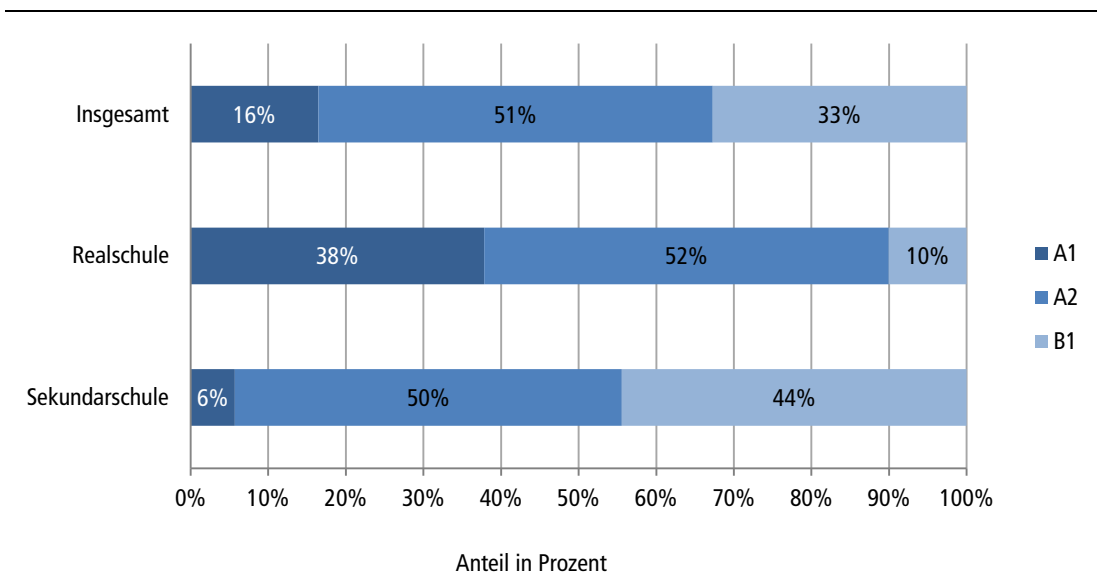
Die Unterschiede zwischen den beiden Schultypen sind gross. Während mit 70 Prozent die grosse Mehrheit der Realschülerinnen und Realschüler Niveau A1 erreichen, gehören in der Sekundarschule 18 Prozent dem Niveau A1 an. Die restlichen Realschülerinnen und Realschüler gehören zu 25 Prozent Niveau A2 und zu 5 Prozent Niveau B1 an. Die restlichen Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler verteilen sich gleichmässig auf die Niveaus A2 und B1 (jeweils 41 Prozent).

Abbildung 3: Leseverstehen: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die GER-Niveaus insgesamt und nach Schultyp



Die Ergebnisse im *Schreiben* sind in Abbildung 4 dargestellt. Nach vier Jahren Englischunterricht verfügen noch 16 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 2. Klasse der Sekundarstufe I über Kompetenzen auf Niveau A1. Rund die Hälfte schreibt Englisch auf Niveau A2 (51 Prozent), weitere 33 Prozent mindestens auf Niveau B1.

Abbildung 4: Schreiben: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die GER-Niveaus insgesamt und nach Schultyp

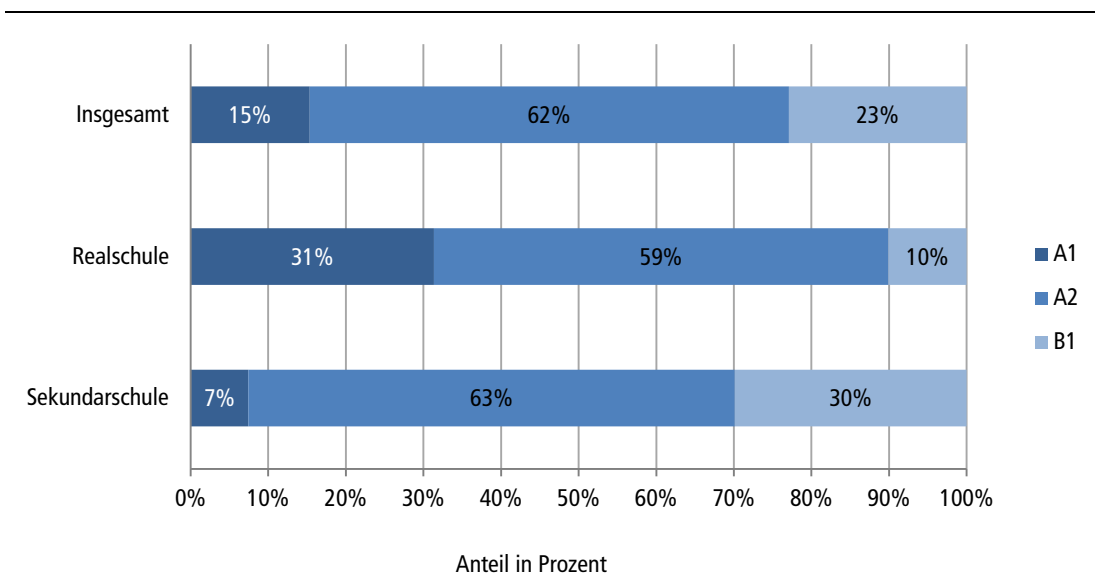


Die Mehrheit der Real- wie der Sekundarschülerinnen und -schüler schreiben Englisch auf Niveau A2 (Realschule 52 Prozent, Sekundarschule 50 Prozent). In der Realschule gehören rund 38 Prozent der Schülerinnen und Schüler dem Niveau A1 an, in der Sekundarschule sind es rund 6 Prozent. Es gibt jedoch auch Realschülerinnen und -schüler mit sehr guten Englischkompetenzen:

Rund 10 Prozent verfügen über Kompetenzen, die mindestens Niveau B1 entsprechen. In der Sekundarschule ist der Anteil auf diesem Niveau mehr als vier Mal so gross: 44 Prozent erreichen mindestens Niveau B1.

Im *Sprechen* verfügt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (62 Prozent) über Kompetenzen auf Niveau A2 (Abbildung 5). Rund 23 Prozent sprechen Englisch mindestens auf Niveau B1.

Abbildung 5: Sprechen: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die GER-Niveaus insgesamt und nach Schultyp



Die Verteilung auf die zwei Schultypen zeigt, dass rund 31 Prozent der Realschülerinnen und -schüler über Kompetenzen im Sprechen auf Niveau A1 verfügen, bei den Sekundarschülerinnen und -schülern sind es rund 7 Prozent. Etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in der Realschule wie in der Sekundarschule erreicht Kompetenzen auf Niveau A2. Rund 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Realschule erreichen Sprechkompetenzen auf mindestens Niveau B1. In der Sekundarschule erreichen 30 Prozent Sprechkompetenzen auf mindestens Niveau B1.

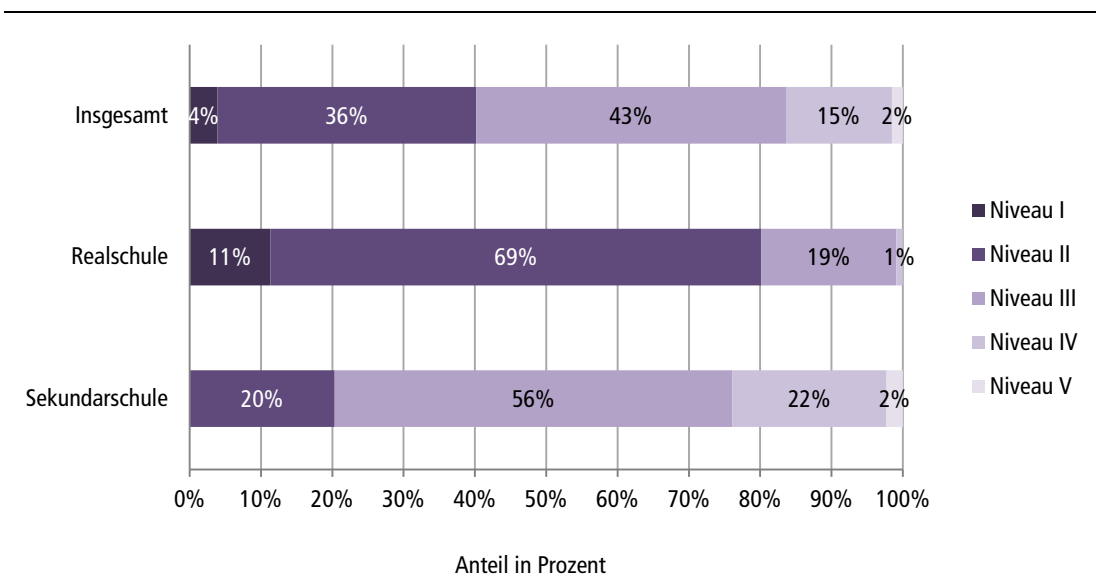
Weil es für die *Grammatik* keine Beschreibungen im GER gibt, werden diese Ergebnisse mit Bezug zu den Kompetenzbeschreibungen¹⁸ dargestellt (Abbildung 6). Rund 36 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreichen das Kompetenzniveau II, weitere 43 Prozent das Niveau III. Einzelne Schülerinnen und Schüler gehören Niveau I an (4 Prozent). Niveau IV wird von rund 15 Prozent erreicht und Niveau V von rund 2 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Verteilung auf die Schultypen zeigt wiederum die deutlichen Unterschiede zwischen den zwei Schultypen. In der Realschule kommt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nicht über Niveau II hinaus (Niveau I: 11 Prozent, Niveau II: 69 Prozent). Niveau III wird von rund 19 Prozent erreicht. Rund 1 Prozent erzielt Kompetenzen in der Grammatik auf Niveau IV, keine Schülerin, kein Schüler erreicht hingegen das höchste Niveau V. In der Sekundarschule erzielen alle Schülerinnen und

¹⁸ Kompetenzen und Aufgabenbeispiele Englisch, Bereiche Hören, Lesen, Grammatik, Sprechen und Schreiben, Informationen für Lehrpersonen und Eltern, Institut für Bildungsevaluation, 25. September 2017

Schüler mindestens Grammatikkompetenzen auf Niveau II. Über Kompetenzen die Niveau II genau entsprechen verfügen 20 Prozent der Sekundarschülerinnen und -schüler. Die Mehrheit verfügt über Kompetenzen auf Niveau III (56 Prozent). Die obersten beiden Niveaus werden von rund 24 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreicht (Niveau IV: 22 Prozent, Niveau V: 2 Prozent).

Abbildung 6: Grammatik: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die fünf Niveaus der Kompetenzbeschreibungen insgesamt und nach Schultyp



5.2 Englischkompetenzen im Vergleich zu den Anforderung des Lehrplans

In Tabelle 12 ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach vier Jahren Englischunterricht auf die Vorgaben des Bündner Lehrplans für das Hörverstehen und das Leseverstehen aufgeführt.

Im Lehrplan des Kantons Graubünden¹⁹ ist festgehalten, dass die Schülerinnen und Schüler nach vier Jahren Englischunterricht (Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I) im *Hörverstehen* Niveau A2.1 bis A2.2 erreichen sollen. Wie die Ergebnisse über die beiden Schultypen hinweg zeigen, befindet sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler auf Niveau A2 (41 Prozent) und Niveau B1 (28 Prozent). Beim Blick auf die einzelnen Schultypen zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede:

- In der Realschule gehören 38 Prozent mindestens Niveau A2 an. Das bedeutet, dass gut 60 Prozent noch nicht über Kompetenzen auf Niveau A1 hinauskommen.
- In der Sekundarschule verfügen 84 Prozent der Schülerinnen und Schüler mindestens über Kompetenzen auf Niveau A2. 16 Prozent erreichen hingegen erst Niveau A1.

¹⁹ Lehrplan Englisch als zweite Fremdsprache an Bündner Volksschulen, Amt für Volksschule und Sport, April 2012, Seite 6.

Tabelle 12: Hörverstehen und Leseverstehen: Kompetenzen im Vergleich zu den Anforderungen im Lehrplan des Kantons Graubünden (Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I)

	Sekundarstufe I	Hörverstehen	Leseverstehen
Lehrplan des Kantons Graubünden	1. Klasse	A1.2–A2.1	A1.2–A2.1
	2. Klasse	A2.1–A2.2	A2.1–A2.2
	3. Klasse	A2.2–B1.2	A2.2–B1.2
Ergebnisse	Niveau A1	31%	35%
Insgesamt	Niveau A2	41%	36%
	Niveau B1	28%	29%
Ergebnisse	Niveau A1	62%	70%
Realschule	Niveau A2	31%	25%
	Niveau B1	7%	5%
Ergebnisse	Niveau A1	16%	18%
Sekundarschule	Niveau A2	46%	41%
	Niveau B1	38%	41%

Für das *Leseverstehen* gelten im Lehrplan die gleichen Vorgaben wie für das Hörverstehen. Die Ergebnisse über die zwei Schultypen hinweg zeigen, dass am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler über Kompetenzen auf mindestens Niveau A2 verfügen (Niveau A2 36 Prozent; Niveau B1 29 Prozent). Zwischen den beiden Schultypen zeigen sich jedoch wiederum deutliche Unterschiede.

- In der Realschule erreichen rund 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler mindestens Niveau A2. Mit rund 70 Prozent erreicht deutlich mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die erwarteten Kompetenzen von Niveau A2 bis Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I nicht.
- In der Sekundarschule erreichen gut 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die Niveau A2 oder B1 entsprechen. Knapp 20 Prozent verfügen hingegen über tiefere Kompetenzen als erwartet.

In Tabelle 13 ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach vier Jahren auf die Vorgaben des Bündner Lehrplans für das Sprechen und das Schreiben aufgeführt.

Gemäss dem Lehrplan des Kantons Graubünden sollten die Schülerinnen und Schüler Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I im *Sprechen* über Kompetenzen zwischen Niveau A2.1 und Niveau A2.2 verfügen. Wie die Ergebnisse insgesamt in Tabelle 13 zeigen, verfügen mehr als 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler über Kompetenzen auf Niveau A2 oder höher und erfüllen somit die Vorgaben des Lehrplans. Rund 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreichen lediglich Sprechkompetenzen auf Niveau A1.

Der Blick auf die einzelnen Schultypen zeigt bei den Sprechkompetenzen etwas geringere Unterschiede zwischen den Schultypen als beim Hörverstehen und beim Leseverstehen.

- In der Realschule erreichen rund 31 Prozent der Schülerinnen und Schüler die angestrebten Kompetenzen auf Niveau A2 nicht.
- In der Sekundarschule erreichen rund 7 Prozent die angestrebten Kompetenzen auf Niveau A2 nicht.

Tabelle 13: Sprechen und Schreiben: Kompetenzen im Vergleich zu den Anforderungen im Lehrplan des Kantons Graubünden (Ende 2. Klasse der Sekundarstufe I)

	Sekundarstufe I	Sprechen	Schreiben
Lehrplan des Kantons Graubünden	1. Klasse	A1.2–A2.1	A1.2
	2. Klasse	A2.1–A2.2	A1.2–A2.1
	3. Klasse	A2.2–B1.2	A2.1–B1.1
Ergebnisse	Niveau A1	15%	16%
Insgesamt	Niveau A2	62%	51%
	Niveau B1	23%	33%
Ergebnisse	Niveau A1	31%	38%
Realschule	Niveau A2	59%	52%
	Niveau B1	10%	10%
Ergebnisse	Niveau A1	7%	6%
Sekundarschule	Niveau A2	63%	50%
	Niveau B1	30%	44%

Für das *Schreiben* bestehen etwas tiefere Lehrplanvorgaben als für die anderen drei Kompetenzen. Am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I sollen die Schülerinnen und Schüler im Schreiben über Kompetenzen auf Niveau A1.2 bis Niveau A2.1 verfügen. Da das durchgeführte Standard-Setting²⁰ lediglich Vergleiche mit den internationalen Niveaus A1, A2 usw. zulässt, ist ein direkter Abgleich der Ergebnisse der Lernstandserhebung mit den Vorgaben aus dem Lehrplan nicht möglich. Die Ergebnisse im Schreiben über beide Schultypen hinweg zeigen, dass ebenfalls mehr als 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler Kompetenzen auf mindestens Niveau A2 erreichen. Gut 30 Prozent verfügen sogar über Kompetenzen auf Niveau B1 oder höher. Die restlichen 16 Prozent gehören Niveau A1 an. Wie viele Schülerinnen und Schüler, die diesen 16 Prozent angehören, die Lehrplanvorgaben nicht erfüllen, kann nicht beurteilt werden.

Der Blick auf die einzelnen Schultypen zeigt folgende Unterschiede:

- In der Realschule erreichen rund 38 Prozent der Schülerinnen und Schüler Kompetenzen auf Niveau A1 und rund 62 Prozent Kompetenzen auf mindestens Niveau A2.
- In der Sekundarschule sind es rund 6 Prozent, die Kompetenzen auf Niveau A1 haben, während über 90 Prozent Kompetenzen auf mindestens Niveau A2 verfügen.

²⁰ Auf internationaler Ebene werden nur für die Niveaus A1 bis C2 offizielle Beschreibungen geboten. Dementsprechend werden die Grenzen zwischen zwei Niveaus bestimmt. In der Schweiz wird zum Teil innerhalb eines Sprachniveaus eine Differenzierung vorgenommen, die auch im Lehrplan des Kantons Graubünden nachzulesen ist. Für Niveaus wie A1.2 oder A2.1 gibt es im GER jedoch keine offiziellen Beschreibungen. Auf eine entsprechende Zuteilung der Ergebnisse wurde daher im Rahmen des Standard-Settings verzichtet. Eine Beurteilung der Lehrplanerfüllung wie im Schreiben über die Grenzen von A1 und A2 hinweg ist aus diesem Grund nicht möglich.

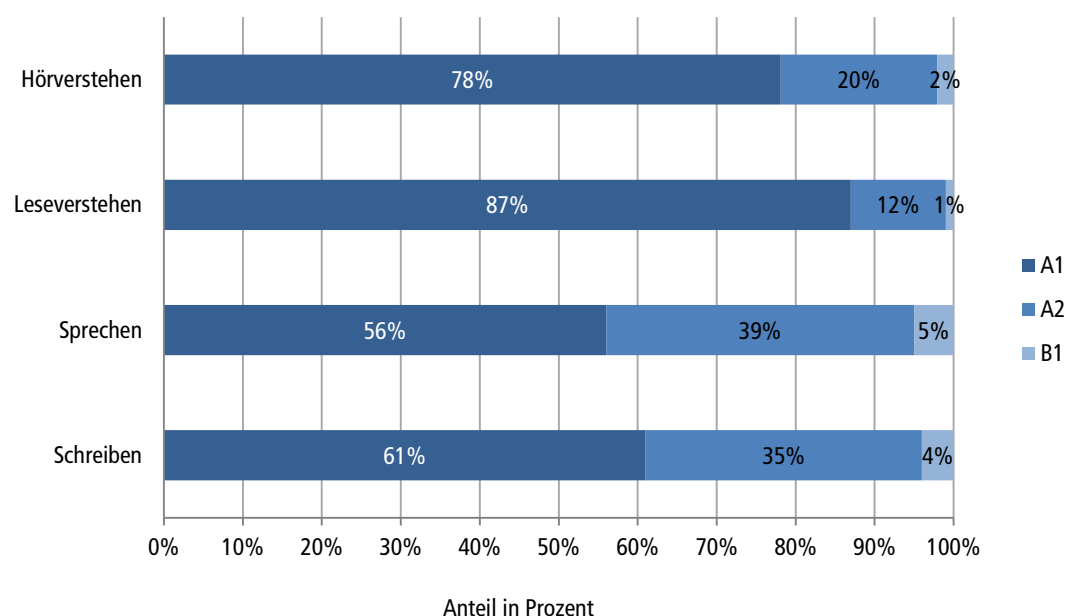
Im *Hörverstehen* erreichen knapp 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I Kompetenzen auf mindestens Niveau A2, im *Leseverstehen* 65 Prozent. Es bestehen jedoch deutliche Unterschiede zwischen den beiden Schultypen. In der Sekundarschule verfügt mit über 80 Prozent die grosse Mehrheit über die vom Lehrplan erwarteten Kompetenzen. In der Realschule verfügen im Hörverstehen 38 Prozent, im Leseverstehen 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler über die vorgesehenen Kompetenzen. Im *Sprechen* und im *Schreiben* erreichen knapp 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler die vom Lehrplan erwarteten Kompetenzen. Auch bei den produktiven Kompetenzen bestehen deutliche Unterschiede zwischen den beiden Schultypen. In der Sekundarschule erfüllen jeweils über 90 Prozent die Anforderungen des Lehrplans, in der Realschule sind es 69 Prozent im Sprechen und mindestens 62 Prozent im Schreiben. In beiden Schultypen und in allen vier Kompetenzbereichen gehören Schülerinnen und Schüler dem Niveau B1 an und übertreffen damit die Anforderungen. Entsprechend den Anforderungen der beiden Schultypen ist dieser Anteil in der Sekundarschule höher als in der Realschule.

5.3 Englischkompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit angepassten Lernzielen

Schülerinnen und Schüler mit angepassten Lernzielen (IFmL) im Fach Englisch nahmen ebenfalls an der Lernstandserhebung teil. Insgesamt befinden sich 103 dieser Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe, was einem Anteil von 7 Prozent entspricht (Realschule $n = 98$, Sekundarschule $n = 5$).

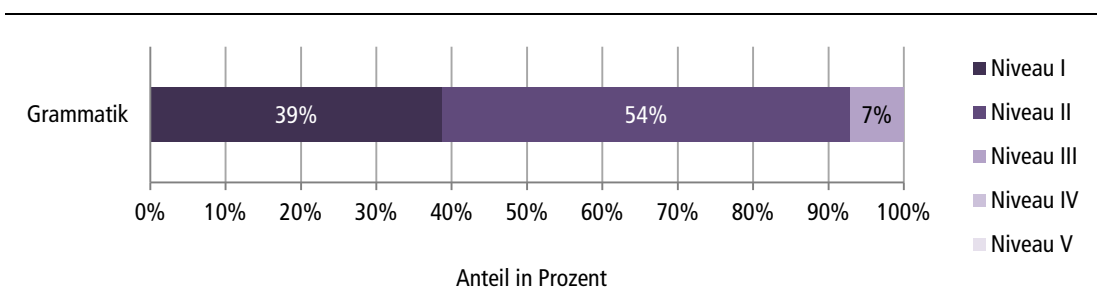
In Abbildung 7 sind die Ergebnisse dieser Schülerinnen und Schüler mit Bezug zu den GER-Niveaus für die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben dargestellt.

Abbildung 7: Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit angepassten Lernzielen (IFmL) im Fach Englisch auf die GER-Niveaus



Die Ergebnisse dieser Schülerinnen und Schüler liegen im Hörverstehen und im Leseverstehen mehrheitlich auf Niveau A1. Es gibt jedoch einige, die Niveau A2 oder sogar Niveau B1 erreichen. Im Sprechen und im Schreiben gehört ebenfalls mehr als die Hälfte Niveau A1 an. Allerdings erreichen jeweils rund 40 Prozent Niveau A2 oder sogar Niveau B1.

Abbildung 8: Grammatik: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit angepassten Lernzielen (IFmL) im Fach Englisch auf die fünf Niveaus der Kompetenzbeschreibungen



In der Grammatik erreicht gut die Hälfte Kompetenzen auf Kompetenzstufe II. Kompetenzstufe I wird von rund 39 Prozent erreicht und Stufe III von rund 7 Prozent (Abbildung 8).

Der Vergleich der Anforderungen im Lehrplan mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf zeigt, dass es in jedem Kompetenzbereich Schülerinnen und Schüler gibt, die die Lehrplananforderungen erfüllen und sogar einzelne, die die Anforderungen übertreffen. Am grössten ist dieser Anteil im Sprechen, am kleinsten im Leseverstehen (Tabelle 14). Zudem gibt es acht Schülerinnen und Schüler, die die Lehrplananforderungen in allen vier Bereichen erfüllen. Drei dieser Schülerinnen und Schüler besuchen eine Sekundarschule, fünf eine Realschule.

Tabelle 14: IFmL-Schülerinnen und Schüler: Kompetenzen im Vergleich zu den Anforderungen im Lehrplan des Kantons Graubünden (Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I)

	Lehrplan 2. Klasse der Sekundarstufe I	GER-Niveaus	Anteil Schülerinnen und Schüler mit IFmL
Hörverstehen	A2.1–A2.2	Niveau A1	78
		Niveau A2	20
		Niveau B1	2
Leseverstehen	A2.1–A2.2	Niveau A1	87
		Niveau A2	12
		Niveau B1	1
Sprechen	A2.1–A2.2	Niveau A1	56
		Niveau A2	39
		Niveau B1	5
Schreiben	A1.2– A2.1	Niveau A1	61
		Niveau A2	35
		Niveau B1	4

Die Schülerinnen und Schüler mit angepassten Lernzielen (IFmL) im Fach Englisch verteilen sich bei allen vier Kompetenzen auf Niveau A1 und Niveau A2. Mehr als die Hälfte dieser Schülerinnen und Schüler erreichen Niveau A1. Es gibt jedoch auch einzelne Schülerinnen und Schüler, die über Kompetenzen auf Niveau B1 und höher verfügen. Die Lehrplananforderungen erfüllen je nach Bereich nur wenige dieser Schülerinnen und Schüler (Leseverstehen) oder knapp die Hälfte (Sprechen). Einzelne Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf beider Schultypen erfüllen die Lehrplananforderungen in allen vier Kompetenzbereichen.

5.4 Die Bedeutung der Sprachregion

Mit den vorliegenden Daten wurde überprüft, ob die Sprachregion und somit die Lehrplanversion (für deutschsprachige, romanischsprachige und italienischsprachige Schulen) mit den Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I zusammenhängt. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse sind in Tabelle 15 für die fünf Kompetenzbereiche dargestellt.

In der ersten Zeile der Tabelle 15 sind die Konstanten für die fünf Kompetenzbereiche angegeben. Diese Zahl entspricht dem Mittelwert auf der Kompetenzskala mit Mittelwert $M = 800$ und Standardabweichung $SD = 60$ (vgl. Absatz 4.4), und zwar jeweils für ein *Mädchen* in der *Realschule*, dessen *Erstsprache* der Unterrichtssprache entspricht, *dessen soziale Herkunft* benachteiligend ist und das die Schule in der deutschen *Sprachregion* besucht. Im Hörverstehen beträgt die Konstante beispielsweise rund 798 Punkte. Im Sprechen beträgt die Konstante knapp 4 Punkte, weil die Skala beim Sprechen nur von 1 bis 7 Punkte reicht.

In den folgenden Zeilen sind jeweils die Erklärungsmerkmale und die entsprechenden Koeffizienten aufgeführt. Dabei handelt es sich um die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, die zeigen, wie gross die Effekte der Erklärungsmerkmale unter der Annahme sind, dass alle anderen Erklärungsmerkmale konstant gehalten werden. Die Sterne zu den Koeffizienten informieren darüber, ob die Unterschiede rein zufällig zustande kommen oder ob sie statistisch signifikant sind (vgl. Abschnitt 4.4).

Zeile 2 enthält den Effekt des Schultyps, der beispielsweise im Bereich Hörverstehen rund 59 Punkte beträgt. Das bedeutet, dass ein Schüler der Sekundarschule auf der Kompetenzskala 59 Punkte mehr erreicht als ein Schüler der Realschule (bei gleichem Geschlecht, gleicher Erstsprache, gleicher sozialer Herkunft und gleicher Sprachregion). Knaben erreichen im Hörverstehen rund 2 Punkte weniger als Mädchen, was einem unbedeutenden, statistisch nicht signifikanten Effekt entspricht. Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache nicht der Unterrichtssprache entspricht, erreichen gut 12 Punkte mehr als solche, deren Erstsprache der Sprache des Unterrichts entspricht. Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch privilegierten Verhältnissen erreichen gut 8 Punkte mehr als solche aus benachteiligten Verhältnissen.

Im Anschluss an die Koeffizienten für die individuellen Merkmale folgen die Ergebnisse zu den Sprachregionen. Die Schülerinnen und Schüler der rätoromanischen Sprachregion erreichen in den fünf Kompetenzbereichen sehr ähnliche Mittelwerte wie jene der deutschsprachigen Region. Die Differenzen sind durchwegs statistisch nicht signifikant. Die Schülerinnen und Schüler der italienischsprachigen Region erreichen leicht tiefere Mittelwerte als jene der deutschsprachigen Region, wobei die Differenz nur für den Bereich Hörverstehen statistisch signifikant ist.

Die Differenz zwischen den Schülerinnen und Schülern der deutschen und der italienischen Sprachregion im Hörverstehen von knapp 30 Punkten entspricht einer Effektstärke von $d = 0.51$. Dieser

Effekt kann als mittelgross beurteilt werden. Er entspricht in etwa dem Lernzuwachs innerhalb eines Schuljahres auf der Sekundarstufe I (Bayer & Moser, 2016, S. 47).

Tabelle 15: Modell zur Erklärung der Englischkompetenzen

	Hörverstehen	Leseverstehen	Sprechen	Schreiben	Grammatik
<i>Fixe Effekte</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>
Konstante	798.46***	795.56***	3.81***	796.17***	794.88***
Schultyp: Sekundarschule	58.59***	66.98***	1.26***	59.22***	71.62***
Geschlecht: Knabe	-1.97	-4.22	-0.16	-16.33***	-9.61***
Erstsprache: fremdsprachig	12.08***	12.21***	0.34***	11.50***	15.99***
Soziale Herkunft: privilegiert	8.06**	8.16**	0.23**	7.08**	8.05***
Sprachregion: rätoromanisch	-3.99	4.32	-0.08	1.91	-1.66
Sprachregion: italienisch	-29.74**	-14.41	-0.31	-14.61	-9.79
<i>Variable Effekte</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>
Varianz zwischen den Klassen	337.67***	315.91***	0.33***	661.68***	321.64***
Varianz innerhalb der Klassen	2002.50	1983.38	1.72	1784.77	1668.87

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Im den letzten beiden Zeilen der Tabelle 15 ist die Varianz der Kompetenzen, aufgeteilt nach Klassen und Schülerinnen und Schülern dargestellt. Die Varianz innerhalb der Klassen ist deutlich grösser als die Varianz zwischen den Klassen. Dieses Ergebnis entspricht einem üblichen Befund: Die Leistungen innerhalb einer Klasse streuen stärker als die Leistungen zwischen den Klassen.

5.5 Die Bedeutung individueller Merkmale

Die Bedeutung der individuellen Merkmale sind ebenfalls Tabelle 15 zu entnehmen. Einen über alle Kompetenzbereiche statistisch signifikanten Einfluss haben die soziale Herkunft und die Erstsprache. Schülerinnen und Schüler aus privilegierten Familien erreichen in allen fünf Bereichen im Vergleich zu solchen aus benachteiligten Familien höhere Werte. Die Differenz zwischen den beiden Gruppen beträgt rund 8 Punkte auf der Kompetenzskala und 0.23 Punkte auf der Skala zum Sprechen.

Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler erzielen in allen fünf Bereichen im Vergleich zu solchen, deren Erstsprache der Unterrichtssprache entspricht, bessere Ergebnisse. Die Differenz zwischen den beiden Gruppen beträgt rund 12 Punkte, in Grammatik gar 16 Punkte auf der Kompetenzskala und 0.34 Punkte auf der Skala zum Sprechen. Bei den fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern handelt es sich sowohl um Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als auch um Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, deren Erstsprache einer Kantonssprache entspricht (beispielsweise Rätoromanisch), die aber in einer anderen Kantonssprache (beispielsweise Deutsch) den Unterricht besuchen.

Eine statistisch signifikante Bedeutung für die Englischkompetenzen hat auch das Geschlecht, jedoch nur für das Schreiben und die Grammatik. Die Knaben erreichen im Schreiben durchschnittlich rund 16 Punkte, in der Grammatik durchschnittlich rund 10 Punkte weniger als die Mädchen.

Zudem zeigt sich die bereits im vorangehenden Kapitel dargestellte Bedeutung des Schultyps für die Englischkompetenzen: Schülerinnen und Schüler der Sekundarschule erreichen im Durchschnitt in allen Bereichen deutlich höhere Kompetenzen.

5.6 Die Bedeutung der Immersion

Ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit Erstsprache Deutsch besuchte die Primarschule in der rätoromanischen Sprachregion. Diese Schülerinnen und Schüler erwarben Romanisch als Zweitsprache immersiv, wobei nicht bekannt ist, in welcher Form der Zweitspracherwerb bis zum Schuleintritt stattgefunden hat.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den Englischkompetenzen deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler und der Sprachregion beziehungsweise der Lehrplanversion in der Primarschule sind in Tabelle 16 enthalten. Verglichen wurden die Englischkompetenzen von $n = 745$ Schülerinnen und Schülern mit Erstsprache Deutsch, die in der Primarschule nach der Version des Lehrplans für deutschsprachige Schulen unterrichtet wurden, mit den Englischkompetenzen von $n = 51$ Schülerinnen und Schülern mit Erstsprache Deutsch, die in der Primarschule nach der Version des Lehrplans für rätoromanische Schulen unterrichtet wurden.

Tabelle 16: Bedeutung der Immersion bei Schülerinnen und Schülern mit Erstsprache Deutsch, die die Primarschulen in der rätoromanischen Sprachregion besuchten

	Hörverstehen	Leseverstehen	Sprechen	Schreiben	Grammatik
<i>Fixe Effekte</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>
Konstante	797.11***	793.80***	3.77***	793.93***	791.70***
Schultyp: Sekundarschule	60.14***	65.63***	1.19***	59.26***	73.42***
Geschlecht: Knaben	1.71	-0.99	-0.09	-14.91***	-7.29
Soziale Herkunft: privilegiert	8.45**	6.85*	0.22*	7.75*	9.40**
Sprachregion: rätoromanisch	-9.77	4.38	-0.11	-9.77	-2.66
<i>Variable Effekte</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>
Varianz zwischen den Klassen	267.51***	230.80***	0.20***	503.10***	319.06***
Varianz innerhalb der Klassen	1983.19	2012.50	1.73	1691.27	1621.98

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Die Zahlen in Tabelle 16 sind gleich zu lesen wie jene in Tabelle 15. Die Konstante in der ersten Zeile entspricht jeweils dem Mittelwert eines deutschsprachigen *Mädchens* in der *Realschule*, dessen *soziale Herkunft* benachteiligend ist und das die Schule in der deutschen *Sprachregion* besucht.

In Zeile 5 ist der Effekt der rätoromanischen Sprachregion beziehungsweise der Lehrplanversion für rätoromanische Schulen in der Primarschule enthalten. Dieser Effekt ist gering und statistisch nicht signifikant. Die Differenzen zwischen den beiden deutschsprachigen Gruppen sind unbedeutend. Die Ergebnisse zeigen, dass der Besuch der Primarschule im rätoromanischen Sprachgebiet für deutschsprachige Schülerinnen und Schüler zu keinen schlechteren Englischkompetenzen führt.

5.7 Die Bedeutung des immersiven Unterrichts

Ein Teil der Schülerinnen und Schüler besuchte die Primarschule in zweisprachigen Schulen. Diese Schülerinnen und Schüler lernten eine von zwei Kantonssprachen als Erstsprache und eine als Zweitsprache, wobei nicht bekannt ist, in welcher Form der Zweitspracherwerb bis zum Schuleintritt stattgefunden hat.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den Englischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern einer einsprachigen und einer zweisprachigen Schule sind in Tabelle 17 enthalten. Verglichen wurden die Englischkompetenzen von $n = 1327$ Schülerinnen und Schülern in einsprachigen Schulen mit den Englischkompetenzen von $n = 61$ Schülerinnen und Schülern in zweisprachigen Schulen.

Tabelle 17: Bedeutung des immersiven Unterrichts in einer zweisprachigen Primarschule

	Hören	Lesen	Sprechen	Schreiben	Grammatik
<i>Fixe Effekte</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>
Konstante	794.78***	794.72***	3.74***	794.56***	793.16***
Schultyp: Sekundarschule	58.17***	66.85***	1.25***	58.99***	71.46***
Geschlecht: Knabe	-1.76	-3.79	-0.15	-16.01***	-9.44***
Erstsprache: fremdsprachig	11.90**	12.60***	0.34***	11.64***	15.90***
Soziale Herkunft: privilegiert	7.46**	7.94**	0.22**	6.86**	7.82**
Zweisprachige Primarschule	7.56	16.10	0.56	21.33*	11.79
<i>Variable Effekte</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>
Varianz zwischen den Klassen	397.00***	339.18***	0.31***	630.81***	321.43***
Varianz innerhalb der Klassen	1998.89	1985.58	1.72	1785.38	1666.91

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Die Zahlen in Tabelle 17 sind gleich zu lesen wie jene in Tabelle 15. Die Konstante in der ersten Zeile entspricht jeweils dem Mittelwert eines *Mädchens* in der *Realschule*, dessen *Erstsprache* der Unterrichtssprache entspricht, dessen *soziale Herkunft* benachteiligend ist und das die Schule in einer *einsprachigen Schule* besucht.

In Zeile 6 ist der Effekt der zweisprachigen Schule enthalten. Dieser Effekt ist der Tendenz nach positiv, jedoch nur für die Kompetenzen im Schreiben statistisch signifikant. Die Ergebnisse zeigen, dass der Besuch der Primarschule in zweisprachigen Schulen der Tendenz nach zu besseren Englischkompetenzen führt.

5.8 Die Bedeutung von Klassengrösse und Mehrklassenunterricht

Da es sich bei Graubünden um einen Flächenkanton mit vielen kleinen zum Teil weit auseinanderliegenden Gemeinden handelt, werden auch auf der Sekundarstufe I viele Schulen mit kleinen Klassen geführt, und Englisch wird zum Teil über mehrere Klassen hinweg unterrichtet (Mehrklassenunterricht). Tabelle 18 gibt einen Überblick über die Anzahl Klassen mit zehn oder weniger Schülerinnen und Schülern beziehungsweise mit mehr als zehn Schülerinnen und Schülern sowie ob in diesen Klassen Englisch im Einzel- oder im Mehrklassenunterricht angeboten wurde.

Tabelle 18: Überblick Klassengrösse und Einzelklassen- vs. Mehrklassenunterricht

	Anzahl Klassen mit 10 oder weniger Schülerinnen und Schüler (kleine Klassen)	Anzahl Klassen mit mehr als 10 Schülerinnen und Schülern (grosse Klassen)
Englisch im Einzelklassenunterricht (EKU)	34	70
Englisch im Mehrklassenunterricht (MKU)	26	5

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den Englischkompetenzen und der Klassengrösse beziehungsweise der Art des Englischunterrichts sind in Tabelle 19 enthalten.

Tabelle 19: Die Bedeutung der Klassengrösse und des Mehrklassenunterrichts

	Hören	Lesen	Sprechen	Schreiben	Grammatik
<i>Fixe Effekte</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>Koeffizient</i>
Konstante	793.76***	793.57***	3.81***	795.75***	795.70***
Schultyp: Sekundarschule	59.26***	68.89***	1.19***	59.36***	70.53***
Geschlecht: Knabe	-1.93	-4.12	-0.15	-16.19***	-9.46***
Erstsprache: fremdsprachig	11.97**	12.56***	-0.34***	11.49***	15.63***
Soziale Herkunft: privilegiert	7.40**	7.78**	0.23**	6.91**	7.86**
Kleine Klassen mit MKU	5.16	6.46	-0.04	-2.43	-7.60
Kleine Klassen mit EKU	2.95	6.07	-0.22	1.77	-2.27
Grosse Klassen mit MKU	-1.05	-9.67	0.32	-8.66	-11.71
<i>Variable Effekte</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>	<i>Varianz</i>
Varianz zwischen den Klassen	419.22***	325.59***	0.33***	670.54***	320.73***
Varianz innerhalb der Klassen	1998.28	1984.98	1.72	1787.56	1669.57

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Die Zahlen in Tabelle 19 sind gleich zu lesen wie jene in Tabelle 15. Die Konstante in der ersten Zeile entspricht jeweils dem Mittelwert eines *Mädchens* in der *Realschule*, dessen *Erstsprache* der Unterrichtssprache entspricht, *dessen soziale Herkunft* benachteiligend ist und das den Englischunterricht in einer *grossen Klasse im Einzelklassenunterricht* besucht.

In Zeile 6 ist der Effekt der kleinen Klassen mit Mehrklassenunterricht, in Zeile 7 der Effekt kleiner Klassen mit Einzelklassenunterricht und in Zeile 8 der Effekt der grossen Klassen mit Mehrklassenunterricht enthalten. Sämtliche Effekte sind statistisch nicht signifikant und sehr klein. Die Differenzen zwischen den drei Gruppen (Kleine Klassen mit MKU, Kleine Klassen mit EKU und Grosse Klassen mit MKU) und jeweils den grossen Klassen im Einzelklassenunterricht sind nicht von Bedeutung. Den Englischunterricht in einer Klasse mit zehn oder weniger Schülerinnen und Schülern oder in einer Klasse mit mehr als zehn Schülerinnen und Schülern beziehungsweise im Einzelklassenunterricht oder im Mehrklassenunterricht zu besuchen hat weder einen positiven noch einen negativen Einfluss auf die fünf erfassten Kompetenzen.

6 Fazit

6.1 Zusammenfassung

Englischkompetenzen im Vergleich zu den Anforderungen des Lehrplans

Nach vier Jahren Englischunterricht erfüllen zwischen 65 und 84 Prozent der Schülerinnen und Schüler die im Lehrplan vorgegebenen Kompetenzen (Tabelle 20).

Tabelle 20: Erreichung der Vorgaben des Lehrplans nach vier Jahren Unterricht

	Hörverstehen	Leseverstehen	Sprechen	Schreiben
Lehrplanvorgabe für das Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I	A2.1–A2.2	A2.1–A2.2	A2.1–A2.2	A1.2–A2.1
Insgesamt	69%	65%	85%	84%
Realschule	38%	30%	69%	62%
Sekundarschule	84%	82%	93%	94%

Im Hörverstehen erreichen 69 Prozent Kompetenzen auf mindestens Niveau A2, im Leseverstehen 65 Prozent. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der beiden Schultypen. In der *Sekundarschule* verfügen im Hörverstehen 84 Prozent und im Leseverstehen 82 Prozent über die vom Lehrplan vorgegebenen Kompetenzen. In der *Realschule* verfügen im Hörverstehen 38 Prozent, im Leseverstehen 30 Prozent und somit deutlich weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler über die vom Lehrplan vorgegebenen Kompetenzen.

Im Sprechen erzielen 85 Prozent und im Schreiben 84 Prozent der Schülerinnen und Schüler die vom Lehrplan erwarteten Kompetenzen, die im Sprechen bei mindestens Niveau A2.1 und im Schreiben bei mindestens Niveau A1.2 liegen. Die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der beiden Schultypen sind kleiner als beim Hörverstehen und Leseverstehen, jedoch immer noch gross: In der *Sekundarschule* verfügen im Sprechen 93 Prozent und im Schreiben 94 Prozent über die vom Lehrplan vorgegebenen Kompetenzen. In der *Realschule* erreichen rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler die vom Lehrplan vorgegebenen Kompetenzen. Im Sprechen sind es 69 Prozent, im Schreiben 62 Prozent.

Zwar erreichen nicht alle Schülerinnen und Schüler in Englisch die Lehrplanvorgaben. Es gibt allerdings auch einen Teil von Schülerinnen und Schülern, die in allen vier Bereichen Kompetenzen auf mindestens Niveau B1 erreichen und somit die im Lehrplan festgelegten Anforderungen übertreffen. Dieser Anteil beträgt im Hörverstehen 28 Prozent, im Leseverstehen 29 Prozent, im Schreiben, 33 Prozent und im Sprechen 23 Prozent. Entsprechend den Anforderungen der beiden Schultypen sind diese Anteile in der Sekundarschule jeweils höher als in der Realschule.

Englischkompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf (IFmL) erreicht im Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben Kompetenzen auf Niveau A1 und erfüllt die Lehrplananforderungen nicht. Es gibt jedoch auch einzelne Schülerinnen und Schüler, die über Kompetenzen auf Niveau A2 oder Niveau B1 verfügen und damit die Lehrplananforderungen erfüllen oder übertreffen. Am ehesten werden die Lehrplananforderungen im Sprechen (rund 50 Pro-

zent) erreicht, nur selten im Leseverstehen. Einzelne Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf erfüllen die Lehrplananforderungen in allen vier Kompetenzbereichen.

Die Bedeutung der Sprachregion

Die Sprachregion beziehungsweise die Lehrplanversionen für deutsche, romanische oder italienische Schulen sind für die Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I von untergeordneter Bedeutung.

Die Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler der rätoromanischen Sprachregion unterscheiden sich nahezu nicht (und nicht statistisch signifikant) von den Mittelwerten der Schülerinnen und Schüler der deutschen Sprachregion.

Die Schülerinnen und Schüler der italienischsprachigen Region erreichen leicht tiefere Mittelwerte als jene der deutschsprachigen Region. Einen statistisch signifikanten Unterschied lässt sich jedoch nur für den Bereich Hörverstehen nachweisen. Dieser Unterschied von knapp 30 Punkten auf der Kompetenzskala entspricht einer Effektstärke von $d = 0.51$. Dieser Effekt kann als mittelgross beurteilt werden und entspricht in etwa dem Lernzuwachs in Englisch innerhalb eines Schuljahres auf der Sekundarstufe I (Bayer & Moser, 2016, S. 47).

Die Bedeutung individueller Merkmale

Geschlecht, soziale Herkunft und Erstsprache hängen mit den Englischkompetenzen zusammen. Die Knaben erreichen tendenziell schlechtere Englischkompetenzen als die Mädchen. Im Schreiben (16 Punkte) und in der Grammatik (10 Punkte) sind die Unterschiede statistisch signifikant.

Schülerinnen und Schüler aus privilegierten Familien erreichen in allen Kompetenzbereichen statistisch signifikant bessere Kompetenzen als solche aus benachteiligten Familien. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen betragen jeweils rund 8 Punkte.

Die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler (Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache einer Kantonssprache entspricht, die aber in einer anderen Kantonssprache den Unterricht besuchten) erzielen in allen Kompetenzbereichen statistisch signifikant bessere Ergebnisse als solche, deren Erstsprache der Unterrichtssprache entspricht. Die Differenz beträgt zwischen 12 und 16 Punkte auf der Kompetenzskala.

Die Bedeutung der Immersion

Schülerinnen und Schüler mit Erstsprache Deutsch, die die Primarschule in der rätoromanischen Sprachregion besuchen, erwerben die Zweitsprache immersiv. Die Mehrsprachigkeit in der Primarschule hängt nicht mit den Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I zusammen. Die Unterschiede zwischen den beiden deutschsprachigen Gruppen (mit und ohne Immersion) sind statistisch nicht signifikant.

Die Bedeutung des immersiven Unterrichts

Auch Schülerinnen und Schüler in zweisprachigen Schulen erwerben die Zweitsprache immersiv. Der Besuch einer zweisprachigen Primarschule hängt tendenziell mit den Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I zusammen. Schülerinnen und Schüler, die eine zweisprachige Schule besuchen, erreichen tendenziell und im Schreiben statistisch signifikant bessere Englischkompetenzen.

Bedeutung von Klassengrösse und Mehrklassenunterricht

Die Klassengrösse und die Art des Unterrichts (Einzelklassenunterricht vs. Mehrklassenunterricht) hängen nicht im den Englischkompetenzen am Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I zusammen.

6.2 Diskussion

Ziele mehrheitlich erreicht

Die Umsetzung des Projektes „Einführung Englisch als zweite Fremdsprache“ in der Volksschule des Kantons Graubünden, das im Schuljahr 2016/17 abgeschlossen wurde, kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse als erfolgreich bezeichnet werden. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler erfüllt die Vorgaben des Lehrplans. Bei der Beurteilung der je nach Kompetenzbereich unterschiedlichen Ergebnisse gilt es zwei Aspekte zu berücksichtigen. Erstens sind die Vorgaben des Lehrplans für das Hörverstehen, Leseverstehen und das Sprechen anspruchsvoller als für das Schreiben. Und zweitens gibt es in allen Kompetenzbereichen auch Schülerinnen und Schüler, die die Vorgaben des Lehrplans übertreffen.

Insgesamt decken sich die Ergebnisse mit anderen Studien in der Schweiz, wonach ein Teil der Schülerinnen und Schüler die Ziele des Lehrplans jeweils (noch) nicht erreicht und ein Teil der Schülerinnen und Schüler die Ziele übertrifft (Bayer & Moser, 2016; Peyer et al., 2016). Diese Prozentanteile zwischen den Studien zu vergleichen, wäre allerdings aus zwei Gründen nicht angemessen. Zum einen fehlen in den Studien häufig präzise Angaben zur Stichprobe und zum methodischen Vorgehen, wie eine Beurteilung der Kompetenzen aufgrund der Testergebnisse zustande kam. Zum andern unterscheiden sich vor allem die Anzahl Lektionen Fremdsprachenunterricht bis zum Zeitpunkt der Erhebung.

Die Stärke der vorliegenden Studie für den Kanton Graubünden liegt ohne Zweifel in der grossen Stichprobe, die nahezu einer Vollerhebung entspricht, weshalb sich die Ergebnisse generalisieren lassen. Eine Stärke liegt auch in der Beurteilung der Kompetenzen aufgrund des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Etwas weniger belastbar sind die Ergebnisse zum Sprechen, weil die Kompetenzen nicht vollständig unabhängig, sondern durch die Lehrpersonen beurteilt wurden.

Mehrsprachigkeit als Chance

Die Mehrsprachigkeit im Kanton Graubünden führt dazu, dass ein Teil der Kinder früh mit einer Zweitsprache konfrontiert werden und mehrsprachig aufwachsen. Kinder in romanischsprachigen Gebieten lernen Romanisch und Deutsch in der Regel im natürlichen Kontext, beherrschen diese Sprachen in der Regel so, dass sie in beiden Sprachen dem Unterricht folgen können und erreichen gleich gute Englischkompetenzen wie Schülerinnen und Schüler, die erst in der Schule mit einer zweiten Sprache konfrontiert werden. Der frühe oder kindliche Zweitspracherwerb zahlt sich aus.

Auch die Schülerinnen und Schüler, die eine zweisprachige Schule besuchen, profitieren von der Immersion und der Mehrsprachigkeit. Sie erwerben ebenfalls eine zweite Landessprache in immersivem Kontext, beherrschen diese Sprachen in der Regel so, dass sie in beiden Sprachen dem Unterricht folgen können und erreichen der Tendenz nach bessere Englischkompetenzen als Schülerinnen und Schüler, die eine einsprachige Primarschule besuchen.

Dass die Mehrsprachigkeit eine Chance ist, wird von einem weiteren Ergebnis unterstützt. Auch in der vorliegenden Studie hat sich gezeigt, dass das Geschlecht, die soziale Herkunft und die Erstsprache einen grossen Teil der Leistungsunterschiede zu erklären vermag. Mädchen und Kinder mit privilegiertem familiärem Hintergrund erreichen in fast allen Kompetenzbereichen bessere Ergebnisse als Knaben und Kinder mit benachteiligtem familiärem Hintergrund. Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler hingegen erreichen in allen fünf Kompetenzbereichen statistisch signifikant bessere Ergebnisse als solche, deren Erstsprache der Unterrichtssprache entspricht. Übereinstimmend mit der DESI-Studie in Deutschland (Klieme, 2006), aber im Gegensatz zur Studie im Kanton Aargau (Bayer & Moser, 2016) kann festgehalten werden, dass den fremdsprachigen Schü-

lerinnen und Schülern das Erlernen der Fremdsprache Englisch im mehrsprachigen Kanton Graubünden einfacher fällt als in anderen Kantonen.

Fremdsprachenunterricht in mehreren Sprachen ab der Primarschule

In der Schweiz wird zurzeit eine rege Diskussion über den Fremdsprachenunterricht geführt. In mehreren Kantonen wird die Verlegung des Unterrichts einer zweiten Fremdsprache auf die Sekundarstufe I gefordert, unter anderem mit der Begründung, dass die Schülerinnen und Schüler in der Primarschule mit zwei Fremdsprachen überfordert sind und dass der Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I effektiver ist als auf der Primarstufe. Für eine methodisch saubere Beantwortung von Fragen über den Ertrag des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I müsste ein Experiment durchgeführt werden. Diese Methode lässt sich in der Schulpraxis meist nicht anwenden. Allerdings zeigen die Ergebnisse zu den Englischkompetenzen der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler in der rätoromanischen Sprachregion und die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, die eine zweisprachige Primarschule besucht haben, dass die Bedenken bezogen auf die Überforderung durch das Erlernen von zwei Fremdsprachen in der Primarschule unbegründet sind. Zum gleichen Schluss kommt auch der Review des Danish Clearing House (Dyssegaard et. al., 2015).

7 Literatur

- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bayer, N. & Moser, U. (2016). *Evaluation der Englischkompetenzen im Kanton Aargau. Englischkompetenzen auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I. Schlussbericht zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2011). *Schreibkompetenzen entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Bezzola, D. (2015). *Die Situation der Rätoromanischen Sprache in Graubünden, Schweiz*. (Verfügbar unter <http://www.liarumantscha.ch/>)
- Birnbaum, A. (1968). Test scores, sufficient statistics, and the information structures of tests. In F. M. Lord & M. R. Novick (Eds.), *Statistical theories of mental test scores* (pp. 425-435). Reading, MA, USA: Addison-Wesley.
- Cito (2009). *Manual for Relating Language Examination to the Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Section I: Cito variation of the Bookmark method* (Verfügbar unter <http://www.coe.int/lang>).
- Cizek, G.J. (2001). (Hrsg.). *Setting Performance Standards. Concepts, Methods, and Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cizek, G. J. & Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Coray, R. (2009). *Rätoromanische Sprachbiographien Sprache, Identität und Ideologie in Romanschbünden*. Schlussbericht. Nationales Forschungsprogramm NFP 56. Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz.
- de Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. New York, NY, USA: Guilford Press.
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2015). Zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe – das sagt die Forschung. *Bildung Schweiz*, 12, 18–19.
- Duanli, Y., von Davier, A. A. & Lewis, C. (2014). *Computerized Multistage Testing: Theory and Applications*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC Statistics in the Social and Behavioral Sciences.
- Dyssegaard, C. B., Egeberg, J. de H., Sommersel, H. B., Steenberg, K., & Vestergaard, S. (2015). *A systematic review of the impact of multiple language teaching, prior language experience and acquisition order on student's language proficiency in primary and secondary school*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- EDK (2004). *Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die Gesamtschweizerische Koordination*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

- EDK (2011). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Gregori, G. P., Gross, M. & Todisco, V. (2011). Schule und Mehrsprachigkeit im Kanton Graubünden. *Bündner Monatsblatt: Zeitschrift für Bündner Geschichte, Landeskunde und Baukultur*. 1, 3-34.
- Grünert, M. (2009). Die Minderheitensprachen in der Verwaltung des dreisprachigen Kantons Graubünden. *Hieronymus 2009 (1)*, 16-24.
- Kiefer, T., Robitzsch, A., & Wu, M. (2017). *TAM: Test analysis modules* (Version 1.99999-31) [Software]. Abgerufen unter <https://cran.r-project.org/package=TAM>.
- Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Lambelet, A. & Berthele, R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Lia rumantscha (1998). Die Sprachgeographie Romanischbündens. *Babylonia*, 3/98, 7–8.
- Lüdi, G. & Werlen, I. (2005). *Sprachenlandschaft in der Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Meisel, J. M. (2004). The Bilingual Child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Hrsg.). *The Handbook of Bilingualism* (S. 91-113). Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing Ltd.
- Moser, U. (2009). Test. In Andresen, S., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R., Larcher Klee, S. & Oelkers, J. (Hrsg.). *Handwörterbuch Erziehungswissenschaften* (S.866-880). Weinheim und Basel: Beltz.
- Nickerson, R. S. (2000). Null Hypothesis Significance Testing: A Review on an Old and Continuing Controversy. *Psychological Methods* 5(2), 241–301.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber (Hrsg.). *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt* (S. 141–186). Aarau: Sauerländer.
- Penner, Z. (2003). *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern*. Berg: Kon-Lab GmbH.
- Peyer, E., Andexlinger, M., Kofler, K. & Lenz, P. (2016). *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg.
- Pfenninger, S. E. (2014). The literacy factor in the optimal age discussion: a five-year longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, doi: 10.1080/13670050.2014.972334
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Kopenhagen: Danmarks Paedagogiske Institut.
- Rauch, D. (2007). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb. *dipf informiert*, 11, 8-11.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models. Application and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- R Core Team (2016). *R: A language and environment for statistical computing* [Software]. Wien: R Foundation for Statistical Computing. Abgerufen unter <https://cran.r-project.org>

- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Simmen, D. (2015). Zweisprachige Schulen in Graubünden. *Bündner Schulblatt*, April 2015/2, 4-5.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Solèr, C. (2008). Spracherhaltung Rätoromanisch – die Quadratur des Kreises? Sprachliche und aussersprachliche Aspekte. *Ladinia*, XXXII, 129–145.
- Steidinger, P. & Marques Pereira, M. (2016). *Entwicklungen im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I nach der Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule des Kantons Thurgau*. Schlussbericht der Evaluation. Forschungsbericht Nr. 13. Pädagogische Hochschule Thurgau, Kreuzlingen.
- Van der Linden, W. J. & Hambleton, R. K. (1997). *Handbook of Modern Item Response Theory*. New York: Springer.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weskamp, R. (2007). *Mehrsprachigkeit: Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Wu, M. L., Adams, R. J., Wilson, M. R., & Haldane, S. A. (2007). *ACER ConQuest Version 2.0: Generalised item response modelling software manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.